



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

# 한국과 일본의 세계시민교육 비교 분석

-중학교 사회 교과서 내용을 중심으로-

Comparison of Global Citizen Education in  
Korea and Japan

- Focusing on contents of middle school  
social studies textbooks -

2018 년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

오 고 은



## 국문초록

본 연구는 한국 및 일본의 중학 사회과 교과서를 세계적인 맥락에서 제시된 세계시민교육의 기준들에 비추어 비교·분석하여, 이들 각 텍스트가 포함하고 있는 내용이 오늘날 요구되는 세계시민성을 길러내는데 적합한지를 평가하고, 앞으로 한국의 세계시민교육의 방향과 교과서 제작에 대한 시사점을 얻기 위해서 진행되었다. 분석 결과는 다음의 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 한국 교과서의 경우 일본 교과서에 비하여 텍스트 상의 내용 비중이 유네스코의 TLO 상의 인지적 영역과 관련된 서술이 다른 영역들보다 매우 높았으며, 또한 사회 정서적인 영역의 제시가 매우 부족함을 확인할 수 있었다. 이러한 내용 불균형은 학생들의 역량으로서의 세계시민성 함양에 불충분하다는 점에서 반드시 보완되어야 한다. 둘째, 한국 교과서의 경우는 특히 사회·정서적인 영역에 대한 고려가 부족함을 일본 교과서와의 비교를 통해서 확인할 수 있었다. 세계시민성의 실천적 측면에 사회·정서적 영역이 중요한 영향을 미친다는 것을 고려할 때 우리나라 사회과 교육과정 및 교과서에 사회·정서적 영역을 강화할 필요가 있다. 마지막으로, 세계시민교육과 관련된 개념에 대한 상세한 서술을 한국 교과서에서는 크게 찾아볼 수 없었다는 점을 확인하였다. 상세한 서술은 학생들이 텍스트의 내용을 이해하는 데 있어서 중요한 도움이 된다. 따라서 학생들이 세계시민성 획득을 위해 세계시민교육의 내용을 이해하기 위해서는 교과서 상에서 중요 개념에 대한 상세한 서술이 추가될 필요가 있다. 이러한 분석결과들은 향후 한국 사회과의 세계시민교육 교육과정 및 교과서 개발의 방향에 적절한 시사점을 제시해준다.

주요어 : 세계시민교육, 세계시민성, 사회과 교과서, 유네스코

학 번 : 2016-26663

# 목 차

I . 서론 .....	1
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	5
3. 연구의 의의 및 한계 .....	5
1) 연구의 의의 .....	5
2) 연구의 한계 .....	10
II . 이론적 배경 .....	12
1. 세계시민성 및 세계시민교육의 의미 .....	12
1) 세계시민성의 기원과 세계시민주의 .....	12
2) 세계시민교육의 개념과 준거틀 .....	21
(1) 역량으로서의 세계시민성과 세계시민교육 .....	21
(2) 세계시민교육의 기준틀 .....	25
(3) 세계시민교육과 다른 교육 운동과의 비교 .....	37
3) 세계시민교육의 이념적 지향 .....	43
(1) 세계시민교육을 보는 관점 .....	43
(2) 세계시민교육의 이념적 지향 .....	46
2. 세계시민교육과 교과서 구성 .....	50
1) 교과서와 교과서의 텍스트 이해 .....	50
2) 효과적인 교과서 구성과 고차사고력 .....	53
3) 미디어 효과성과 교과서 .....	56

3. 한국과 일본의 세계시민교육 .....	57
1) 한국의 세계시민교육 .....	57
2) 일본의 세계시민교육 .....	60
3) 한국과 일본의 세계시민교육 비교 의의 .....	63
III. 연구방법 .....	66
1. 분석 대상 .....	66
2. 분석 방법 .....	68
3. 분석 준거 .....	72
1)UNESCO .....	72
2)Gaudelli .....	79
3)기준틀 .....	80
4. 연구의 신뢰성과 타당성 .....	83
IV. 결과 분석 및 논의 .....	86
1. 한국과 일본의 중학교 교과서 기술의 구조 .....	86
2. 세계시민교육의 공통 주제 비교 .....	88
3. 소결 .....	115
V. 요약 및 결론 .....	119
1. 연구의 요약 .....	119
2. 결론 및 제언 .....	123
참고문헌 .....	126
Abstract .....	132
부록 .....	134

## 표 목 차

[표 1] 세계시민성 개념 정의에 관한 선행 연구 .....	22
[표 2] 세계시민교육의 정의 및 세계시민성을 개발하기 위한 핵심요소	26
[표 3] 유네스코 「Topics and learning objectives」 .....	28
[표 4] OECD의 글로벌 역량 평가틀 .....	29
[표 5] ICCS 2016 평가틀의 평가 내용 영역 .....	31
[표 6] CCSSO의 글로벌 역량 지표 .....	33
[표 7] 세계시민교육의 개념 선행 연구 정리 .....	45
[표 8] 세계시민성을 보는 관점 Oxley & Morris .....	55
[표 9] 한국, 일본 교과서의 세계시민교육 관련 단원 일람 .....	67
[표 10] 교과서 분석을 위한 준거 행렬 .....	81
[표 11] 세계시민교육을 보는 관점(Gaudelli) .....	82
[표 12] I. 인권과 헌법 .....	88
[표 13] 2-1-1. 인권의 역사 .....	88
[표 14] V. 국민경제와 국제거래 .....	91
[표 15] IX. 글로벌 경제 활동과 지역 변화 .....	91
[표 16] 1-1-1. 글로벌화와 유대를 강화하는 세계 .....	92
[표 17] 4-5-2. 글로벌화 하는 일본 경제 .....	92
[표 18] B주제(세계화와 국제경제) TLO빈도 분석 .....	93
[표 19] VI. 국제 사회와 국제 정치 .....	95
[표 20] 5-1. 국제사회의 구조 .....	96
[표 21] 5-3. 앞으로의 국제사회와 일본 .....	97
[표 22] 주제 C의 TLO에 따른 빈도 분석 결과 .....	98
[표 23] X. 환경 문제와 지속 가능한 환경 .....	101
[표 24] 1-1-4. 지속가능한 사회를 향해 .....	101
[표 25] 5-2. 다양한 국제문제- 환경 .....	102

[표 26]	주제 D의 TLO에 따른 빈도 분석 결과 .....	103
[표 27]	XII. 더불어 사는 세계 .....	104
[표 28]	5-2. 다양한 국제문제- 빈곤문제 .....	105
[표 29]	E주제(빈곤문제)의 TLO 빈도 분석 .....	105
[표 30]	VII. 개인과 사회생활 .....	107
[표 31]	XII. 사회변동과 사회 문제 .....	107
[표 32]	1-2-3. 다문화 공생을 향하여 .....	107
[표 33]	2-2-2. 평등권- 공생사회를 향하여 .....	108
[표 34]	5-2. 다양한 국제문제- 다문화 사회 .....	109
[표 35]	다문화 사회, 이문화 공생과 관련된 TLO 빈도 분석 ..	110
[표 36]	2-3-3. 글로벌 사회와 인권 .....	112
[표 37]	한국, 일본 중학교 교과서의 TLO 빈도 분석 .....	115
[표 38]	세계시민교육 관점 빈도분석 .....	117
[표 39]	한국, 일본 중학교 교과서의 TLO 빈도 분석 .....	121

## 그 립 목 차

[그림 1-1]	Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점 .....	44
[그림 2-1]	내용분석의 단계 .....	71



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

오늘날과 같은 민주주의 사회에서 ‘과연 학생들이 갖추어야 하는 올바른 시민성이란 무엇이며 그것이 가지고 있어야 하는 요소들은 무엇인가’라는 문제는 긴 시간 동안 사회과의 과제가 되어 왔다. 이에 더하여 오늘날에는 세계화, 다문화 시대를 맞아 기존의 시민성 논의에서 세계 시민으로서 갖추어야 할 시민성이 무엇인지에 대해서도 다양한 논의들이 나타나고 있다. 각 국가 간의 상호의존성, 상호 연결성이 심화되고 국가나 국가 간 수준에서뿐만 아니라 개인 수준에서 각 국가의 시민들이 내리는 선택이 세계, 다른 나라, 타국의 개인들에 큰 영향을 미칠 수 있다는 점이 점차 중요하게 인식되고 있기 때문이다. 즉 인류가 공통으로 직면하고 있는 문제들, 빈곤문제, 환경문제, 난민 문제 등의 해결을 위해서 지구 공동체 내에서 구성원들이 이에 대응할 수 있는 ‘세계시민성’을 가지는 것이 필수적이라는 의식이 나타나게 된 것이다.

이에 여러 국가들에서도 이러한 문제들에 대응할 수 있는 ‘세계시민성’을 길러주기 위한 세계시민교육과 관련된 연구나 교육과정의 개발 및 교과용 도서의 개발, 교수 학습 방식의 개발 등이 이루어져 왔으며 세계시민교육에 대한 연구와 실천이 지속되고 있다. 한국 사회과에서도 세계시민교육, 글로벌 교육, 국제 이해 교육, 다문화 교육 등의 교육 운동들이 제시되었고, 교육과정이나 교과서 등에도 이와 같은 흐름을 반영하고 있다.

그러나 그동안 우리 교육의 현실은 세계 시민이란 무엇이며 어떤 자질을 가져야 하는지를 탐구하여 학생들을 진정한 세계 시민으로서 준비시키는 교육을 하기 보다는 신자유주의의 영향 아래에서 학생들을 ‘글로벌 리더’로 키우고자 하는 인간 형성이나 세계 경제 체제에서 살아남고 국가의 국제 경쟁력을 향상시킬 수 있는 인적 자원 개발(Human resource development)의

지향을 가지고 있는 경우가 많았다(Schattel,2015:54).

이에 반하여 최근의 세계시민교육은, 오늘날 인류가 처해 있는 공동의 문제를 인식한 가운데 세계의 시민으로서 어떻게 행동하는 것이 적절한 것인지를 숙고하는 윤리적이고 의무적인 차원의 세계시민성을 길러주는 것을 그 목표로 하고 있다. 세계시민으로서의 의무의 범위나, 국가적 시민성을 부정하는 정도에 있어서는 어떤 세계시민성을 추구하느냐에 따라 그 차이가 크지만, 그 공통된 기저에는 인류 공동체에 속한 세계 시민으로서 타인을 돕고, 다양성을 존중하며 함께 살아가는 방법을 익히는 것을 요구하는 세계시민교육으로 나아가고 있다(Luis cabrera,2012).

이처럼 세계 질서가 지구촌이라는 명칭에 걸맞게 하나의 지역으로 통합되는 모습이 나타나고 있는 상황에서 세계시민교육은 이러한 시대에 단순히 살아남기 위해서가 아닌, 진정한 세계의 시민으로서 살아가기 위한 필수불가결한 교육이 되었다. 이렇게 세계시민교육이 선택이 아닌 생존의 문제에 이른 상황에서, 또한 세계시민교육이 세계라는 배경을 전제로 한 교육이라는 점에서 우리 학생들이 받고 있는 세계시민교육의 현실이 어떠한지를 국제적인 맥락과 더불어 실체적으로 살펴보는 것은 반드시 필요한 일이다. 이를 위해서는 우리나라의 교육 구조 특성<sup>1)</sup>상 공교육에서 세계시민교육을 담당하고 있는 사회과 교육의 현실은 어떠한지를 살펴봐야 할 것이다. 이에 본 연구에서는 공교육 교수 학습의 실질적인 통로가 되는 교과서의 내용을 중심으로 사회과의 세계시민교육 내용을 검토해보기로 하였다.

본 연구의 분석 대상인 교과서는 우리나라 초, 중등교육에서 중요한 역할을 담당하고 있다. 특히 우리나라처럼 국가 교육과정에 큰 비중을 두어 교육이 이루어지는 경우 교육과정을 반영한 교과서가 대부분 학습자에게 학습 내용을 제공하는 통로가 되고 있어, 그 역할이 매우 중요하다(양정혜 외,2012 ,101-102p). 따라서 교과서에 대한 분석은 실제 이루어지고 있는

---

1) 국가 교육과정의 수립 하에 공립학교를 중심으로 이루어지는 공교육에서 대부분의 교육 실천이 일어나고 있다.

교육내용에 대한 중요한 자료를 제공한다. 세계시민교육 또한 공교육의 테두리 안에서 이루어지고 있기에 이것이 학생들에게 적절하게 제시되고 있는지를 살펴보기 위해서는 교과서에 대한 분석이 있어야 할 것이다. 이에 본 연구에서는 먼저 우리가 추구해야 하는 적절한 세계시민성이 무엇인지를 선행연구를 통해서 고찰해보고, 한국 중학 사회과 교과서에서 세계시민교육 내용이 어떻게 제시되고 있는지를 다양한 세계시민주의 및 세계시민성에 대한 고찰 하에서 개발된 세계시민교육의 기준틀을 통하여 분석해보고자 한다.

이와 더불어 본 연구에서는 한국 중학교 사회 교과서의 분석뿐만 아니라 일본 중학교 공민 교과서와의 비교 분석 또한 진행된다. 세계시민교육은 그 연구의 범위가 지역적으로 한정되지 않고 ‘세계’를 대상으로 하고 있다. 이에 세계시민교육의 실태를 분석하고 시사점을 얻기 위해서는 한 국가의 분석에 그치지보다 비교교육의 관점에서 타국의 교육은 어떻게 이루어지고 있는지를 비교해 볼 가치가 있다. 비교교육학의 선구자 새들러(M. E. Sadler)는 비교교육학의 효용성이 ‘실제로 활용할 수 있는 지식을 획득 하는 데’에 있다고 보았다(정영근, 2010:126 재인용). 이처럼 다른 나라의 교육체제와의 비교는 자국의 교육적 발전과 비판적 인식에 있어 실질적인 시사점을 제시해줄 수 있다. 세계시민교육은 개념 자체의 가상성 혹은 염원적 특성에 기반하고 있으므로 각 국가의 특성에 따라 얼마나 이러한 이상적인 목표를 실현할 수 있는지는 달라질 수밖에 없다. 따라서 단순히 장점과 단점을 비교하는 수준이 아닌, 다른 국가의 교육 현실과의 실제적인 비교를 통하여 실체를 드러냄으로써, 진정 우리 교육에 도움이 되는 통찰을 얻을 수 있게 된다. 이에 본 연구는 이와 같은 비교교육적 관점에서의 필요성을 반영하고자 하였다.

특히 일본의 경우는 전쟁범죄를 일으킨 전력이 있고, 이로 인해 전후(戰後)라는 특수한 국제 정치적인 체계 하에서 발생한 ‘평화 헌법’을 가지고 있다. 이에 일본은 국제사회와 관련된 사회과 교수 내용들에 더욱 큰 강조점을 두고 있다. 그 일환으로 일본에서는 1980년대부터 국제 사

회에 대한 일본의 공헌을 위해 개발 교육을 강화해왔으며, 세계 속에서의 일본의 역할을 강조하였다(차보은, 2011). 뿐만 아니라 최근에는 국제사회에서의 분담금 증대, PKO(평화유지군)활동으로 인해 국제사회에서의 높아진 위상을 바탕으로 UN 상임 의사국 도전, 집단적 자위권<sup>2)</sup>의 주장 등 국제사회에서 세계시민교육과 관련된 많은 이슈들을 제기하고 있다.

또한 일본은 우리나라에 비해 10-15년 정도 일찍 다문화 사회에 진입하였고, 이 때문에 실제적인 필요를 충족하기 위해 지방정부를 중심으로 한 다문화 교육 및 정책이 전개되어왔다. 이처럼 일본은 지역적인 특성과 중앙 정부의 정책이 조화된 세계시민교육의 모델을 전개해 왔다. 이에 일본보다 뒤늦게 국제 이해 교육이나 다문화 교육 등, 세계시민교육과 관련된 실천을 시작한 한국에 참고할만한 선례를 제시해주고 있다. 이러한 배경 하에서 우리나라의 세계시민교육과 비교하여 국제 사회의 중요 행위자인 일본의 세계시민교육관련 내용을 검토해볼 필요가 있다. 이는 우리나라의 세계시민교육뿐만 아니라 세계적인 측면에서도 세계시민교육의 실태를 확인하고, 발전할 수 있도록 해 준다는 데 그 의의가 있다.

이에 특히 우리나라와 공교육 편제가 비슷한 일본의 교과서를 비교 검토하여 각 나라에서 세계시민교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 전 세계적인 세계시민 교육의 기준이 되고 있는 유네스코의 「세계시민교육 학습 주제와 목표」 (이하 TLO) 및 GAUDELLI(2009)의 「세계시민교육을 보는 관점」을 이용하여 살펴보고자 하였다. 이를 통해 한국과 일본 중학교 사회과 교과서의 세계시민교육 내용 요소는 무엇이고, 어떤 목표영역을 강조하고 있으며, 어떠한 세계시민교육의 관점을 채택하고 있는지를 분석해봄으로써, 앞으로 우리나라 사회과에서의 세계시민교육은 어떻게 발전해야 하며 그와 관련된 교과서 개발이 어떠한 방향으로 이루어져야 할지, 그 방향성을 제시해보고자 한다.

---

2) 긴밀한 유대관계를 가진 국가들 중의 어떤 한 나라가 제3국으로부터 무력공격을 받았을 때, 다른 나라가 이를 스스로에 대한 무력공격과 동일한 것으로 간주하여 반격할 수 있는 권리. [두산백과]

## 2. 연구 문제

위와 같은 연구의 필요성과 목적을 가지고 본 연구에서 살펴보고자 하는 연구 문제는 다음과 같다.

1. 한국과 일본의 중학교 사회과 교과서에서 유네스코의 기준틀에 근거한 세계시민교육 내용 요소들이 각각 어느 정도로 다루어지고 있으며 그 서술상의 특징은 무엇인가?

2. 한국과 일본의 중학교 사회과 교과서에서 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점에 근거한 세계시민교육 내용 요소들이 각각 어느 정도로 다루어지고 있으며 그 서술상의 특징은 무엇인가?

3. 한국과 일본의 중학교 사회과 교과서 내용의 연구 문제 1,2에 따른 유사점과 차이점은 무엇이며, 여기서 얻을 수 있는 한국 세계시민교육 및 교과서 개발에의 시사점은 무엇인가?

## 3. 연구의 의의 및 한계

### 1) 연구의 의의

본 연구는 세계화가 진전되고 우리 사회가 점차 다문화 사회로 변화되는 가운데서 이루어진 연구이다. 이러한 시점에서 세계시민교육을 다루고 있는 사회과 교과서의 내용이 오늘날 요구되어지는 세계시민성의 육성에 적합한지 분석하는 것은 매우 시의 적절하다고 생각된다. 이 가운데, 본 연구에서 제시된 분석의 방법 및 분석 결과는 다음과 같은 함의를 제시할 수 있다.

### (1) 연구 대상 및 연구 방법의 측면

본 연구에서 활용한 교과서 분석의 연구 방법은 앞으로의 세계시민교육에 대한 교과서 분석의 연구 방법에 다음과 같은 기여를 할 수 있다. 첫째, 실제 교육 현장이라는 특수한 맥락에서 학생들의 세계시민교육을 위해 사용되고 있는 공교육의 교과서를 대상으로 연구를 진행하여, 향후 비슷한 연구에 대해 시사점을 제공해줄 수 있다.

사실 국내에서 진행된 세계시민교육 관련 연구들은 주로 특정한 분야의 연구에 치우쳐 있었다. 윤노아, 최윤정(2015)의 연구에 따르면, 국내 사회과교육과 관련된 등재학술지에서 세계시민교육에 관한 경험적 연구를 선별하여 수집한 25편의 논문을 (1)시기별, (2)연구 방법별, (3)대상별, (4) 주제별로 분석한 결과, 대부분의 연구들이 경험적 연구의 대상을 학생으로 제한하고 있었으며, 연구 주제는 새로운 교수·학습의 시도와 인식 및 현황의 분석에 집중되어 있었다. 또한 한국 교육 개발원(2015)에 따르면, 그동안 국내외에서 진행된 세계시민교육에 대한 선행 연구는 실증적 수준에서 학교 현장이라는 특수한 맥락을 고려하며 논의하기 보다는 세계시민성 혹은 세계시민교육의 개념을 관념적이고 포괄적인 수준에서 논의하거나(노찬욱, 2001; Pak, 2013), 거시적인 국가 수준 혹은 평생교육학적 관점에서 탐색한 연구물들(강순원, 2010; 성열관, 2010; Schattle, 2015)이 대다수를 차지한다. 즉, 기존의 연구는 세계시민교육의 개념을 추상적이고 포괄적인 수준에서 논의하거나 학생에게 세계시민교육의 선행 연구들의 내용을 적용하여 그 효과를 검증하는 수준에 머물러 있었던 것이다.

반면 본 연구의 경우는 실제 교육 현장이라는 특수한 맥락에서 학생들의 세계시민교육을 위해 사용되고 있는 공교육의 교과서를 대상으로 진행된 연구라는 점에서 의의가 있다. 특히 새로 개정된 2015개정 교육과정에 기반한 한국 중학 사회 교과서를, 오늘날 세계화 상황에 적합한 세계시민성의 함양을 목표로 하고 있는 세계시민교육 기준들을 바탕으로 분석하였다는 점은 이러한 개정을 통한 교과서의 서술이 적절한지 앞으

로 어떤 개선점을 지향해 나가야 하는지를 확인할 수 있도록 해 준다.

실제로 본 연구를 통해, 한국 교과서의 경우 유네스코 TLO기준의 관점에서 인지적인 영역의 내용 제시가 불균형적으로 많은 양을 차지하고 있는 점을 알 수 있었으며 세계적으로 행동하는 세계 시민이라는 목표와 더불어 강조되고 있는 행동 및 정서 영역의 내용 제시가 충분하지 못한 점을 확인할 수 있었다. 이는 앞으로의 교육 현장에서 실제로 사용되는 교과서의 개선에 대한 중요한 시사점을 제공해준다.

둘째, 일본 교과서와의 비교를 통한 연구를 진행하여, 앞으로 진행될 세계시민교육과 관련된 다른 나라와의 비교 연구에 대한 시사점을 제공해 줄 수 있다는 점을 들 수 있다. 앞서서도 언급하였듯이, 비교교육연구는 실제적으로 자국의 교육에 시사점을 제공받기 위해서 진행될 필요가 있다. 세계시민교육에 대해 국제기구 등을 중심으로 연구된 다양한 기준과 내용 요소들이 지속적으로 제시되고 있으며 이에 대한 적용 또한 다양하게 이루어지고 있지만, 각 나라마다 그러한 요소를 받아들이는 방식이나 수준 등이 다를 수 있다. 그러한 가운데 ‘올바른 세계 시민의 육성’이라는 목표를 위해서 어떠한 방식의 세계시민교육 기준의 적용이나 교과서 내용의 제시가 적절한지는 단순히 자국의 교육과정이나 교과서 간의 비교만으로는 발견하기 어려울 수 있다. 이 때 다른 국가에서는 어떠한 실태를 보이고 있는지를 비교하여 살펴본다면, 자국의 교육 현실에 대한 개선점이나 시사점을 얻을 수 있게 된다. 본 연구에서 진행된 일본 교과서와의 비교는 세계시민교육의 국제적인 성격과도 적합하다는 면이 있다는 것과 동시에, 교과서의 개선점에 대해서 국내적인 논의에 머무를 수 있었던 것을 좀 더 국제적인 시각으로 넓힐 수 있었다는 점에서 그 의의가 있다.

마지막으로 구체적인 분석의 기준틀로 유네스코의 TLO를 사용하였다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 국내의 연구에서는 대부분 유네스코의 TLO 관련 연구가 TLO를 기반으로 한 새로운 세계시민교육의 기준이나 측정 도구를 도출하고자 하는 연구 혹은 이를 통해서 세계시민교육의 개념과

바람직한 방향을 서술하고자 하는 연구들, 혹은 교육과정의 내용을 분석하는 것이 주를 이루고 있었다. 본 연구와 같이 직접 교육 현장에서 사용되고 있는 교과서 등의 분석에서 사용되는 경우는 많지 않았으며, 특히 2015 개정 교육과정에 의한 교과서의 출판이 이루어진지 얼마 되지 않은 시점이라는 점에서 본 연구는 더욱 큰 의의를 가지고 있다. 향후 연구들과의 연속성과 연계성을 확보할 수 있기 때문이다. 이러한 세계적 기준에 의한 분석 연구를 통해서, 여러 세계시민교육의 기준들 중에 한 가지를 통한 분석 결과를 얻을 수 있으며, 이를 바탕으로 하여 다른 기준과의 비교 및 한국 세계시민교육의 수준이 어느 정도에 이르렀는지를 확인하고 더욱 발전시킬 수 있는 자료로 이용될 수 있다.

## (2) 실천적 측면: 사회과 교과서의 개선 및 교사교육에의 시사점

교과서의 경우, 교사와 더불어 학생들에게 가장 직접적으로 학습 내용을 전달할 수 있으며 교육과정을 실현하는 통로가 되기 때문에 교육 현장에서 중요하게 다루어지는 학습 도구이다. 이러한 교과서는 따라서 학생들이 갖추어야 하는 자질을 형성할 수 있도록 학습 내용이 구성되고, 제시될 필요가 있다. 특히 오늘날에는 세계화 및 다문화 사회의 진전과 더불어 학생들에게 역량으로서의 세계시민성을 함양하도록 할 필요가 있다. 이에 그러한 역량으로서의 세계시민성을 함양하기 위해 인지, 정서, 행동의 전 영역을 육성할 것을 추구하는 유네스코의 TLO를 본 연구의 세계시민교육 기준틀로 제시하고, 교과서의 구성과 내용 또한 이러한 기준에 알맞게 제시되고 있는지를 살펴보았다. 이와 더불어 일본과의 비교도 진행하여 도출한 내용을 토대로 제시한 본 연구의 분석 결과는 앞으로의 한국 사회과 교과서의 세계시민교육 내용의 양과 제시라는 실천적인 측면에서 다음과 같은 의의를 지닌다.

가장 먼저 제시할 수 있는 의의는 오늘날 세계화와 다문화 시대에 적합한 유네스코의 TLO라는 세계시민교육의 기준틀에 맞추어 한국 사회과 교과서의 세계시민내용과 관련하여 부족한 점은 무엇인지를 살펴보았다



는 것이다. 또한 비교교육의 측면에서 일본과의 비교를 통해서도 한국 사회과의 세계시민교육에 필요한 것이 어떤 점인지를 확인할 수 있었다. 예를 들면, TLO에서 제시하고 있는 세계시민성을 함양하기 위한 여러 학습 주제들 중에서 어떤 것들이 부족한지, 또는 적절히 배치되어 있는지를 확인할 수 있었다. 특히 TLO상의 ④,⑥번, 즉 다양한 정체성을 확인하고 다른 문화와 정체성에 대해 존중과 이해의 마음을 가지도록 하는 학습 주제는 일본 교과서와의 비교에서도, 절대적인 양 측면에서의 제시에서도 미진한 부분을 보임을 확인하여, 향후 교과서의 내용 제시에 어떠한 보완이 필요할지를 확인할 수 있도록 실천적인 시사점을 제시해준다. 또한 인지적인 영역의 서술이 다른 영역에 비해 불균형적으로 많이 제시되고 있음 등도 지적하고 있어, 앞으로의 개선점에 대한 구체적인 방향을 확인할 수 있게 해 준다.

다음으로 제시할 수 있는 의의는 바로 일본 교과서의 비교를 통해 한국 사회과 교과서의 서술상의 특징과 그 개선 방향을 살펴볼 수 있도록 했다는 것이다. 일본 사회과 교과서의 경우, 국제사회, 인권, 다문화 사회, 차별, 국제적인 인권 문제 등 세계 시민으로서 학생들이 관심을 가져야 하는 이슈들에 대해서 상세한 서술을 하고 있음을 확인할 수 있었다. (R 주제의 존재 및 인권 부분에서의 상술 등) 이와 같은 상세한 서술은 학생들로 하여금 그 내용을 좀 더 쉽게 받아들일 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 하지만 한국 교과서의 경우 중요한 개념들에 대해서도 풍부한 예시나 서술보다는 개념 위주로 단조로운 서술을 하고 있어 학생들이 내용을 받아들이는 데 있어서 어려움을 겪을 수 있는 가능성이 존재한다. 예를 들어 인권의 발전 과정에 대해서 서술하는 부분에서 한국 교과서는 간결하게 서술하고 있지만, 일본 교과서의 경우는 그 당시의 사람들이 느꼈던 감정에서부터, 오늘날 인권이 필요한 이유까지 연결될 수 있도록 서술하고 있어 학생들이 내용을 공감하고 받아들이는 가운데 차이가 발생하게 된다. Saito(2010)가 지적하였듯, 감정적인 애착이 인지적인 영역의 성장에 영향을 미치고 이것이 다시 정서적인 영역의 성장으로 이어진

다는 점에서, 이와 같은 서술상의 결여는 보완할 필요가 있다. 따라서 향후 교과서의 개정이나 세계시민교육 내용의 제시를 적용하는 과정에서, 이와 같은 개선 방향을 확인할 수 있도록 하는 의의를 제시하였다.

마지막으로 교사교육과 관련된 시사점을 제시해준다는 점을 실천적 의의로 들 수 있다. 교과서의 서술이 세계시민교육의 세계적인 기준에 맞추어 개선된다고 하더라도, 그것을 실제로 학생들에게 얼마나 효과적이고 또한 적절하게 제시될지를 결정하는 것은 교사이다. 이에 교과서의 적절하고도 올바른 서술의 문제와 더불어 이를 교육할 교사의 능력과 질을 향상시키는 것은 분리하여 생각할 수 없는 문제이다. 본 연구에서는 세계시민교육의 기준들로 TLO를 비롯한 다양한 세계시민교육과 관련된 내용들을 제시하여, 현장의 교사들이 이를 숙지한 후에 학생들에게 교과서를 통한 세계시민교육을 할 수 있도록 지원할 필요가 있음을 보여주었다. 즉, 오늘날 요구되는 세계시민성을 함양하기 위한 세계시민교육의 기준들을 반영한 교과서를 통해 교수·학습이 효과적으로 이루어지도록 하기 위해서는 앞으로 TLO등을 활용한 교사에 대한 세계시민교육 이해 연수 및 관련 자료의 제작이 필요함을 제시해주고 있다.

이처럼 본 연구는 현행 교과서의 세계시민교육 내용 측면에 대한 실태 분석을 실시하여 앞으로 교과서의 개정 과정에서 보완되어야 할 부분을 확인하고, 그러한 관점에서 효과적인 교육의 실행을 위한 교사교육의 필요성을 제기한다. 이를 통해 올바른 세계 시민을 육성할 수 있는 교과서의 내용 및 서술의 개발, 교사 교육에 대한 시사점을 제공해주어 그 실천적 의의를 갖는다.

## 2) 연구의 한계

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 한국 및 일본의 검정 중학 사회과 교과서 중 2종을 가지고 분석을 진행하였기 때문에 본 연구의 내용이 모든 중등 사회교과서의 내용을 대표한다고 보기에는 어렵다. 그러나 본 연구에서 사용된 교과서의 경우는 실제로 각 지역의 중

학교에서 사용되는 비율인 채택률이 가장 높은 교과서 2개를 선정한 것으로, 대표성을 띠고 있다고 할 수 있다. 교과서의 경우 몇 가지 종류가 수위를 점하면 대부분의 학교에서 비슷한 교과서를 사용한다는 점을 고려해보았을 때, 이러한 분석 방식은 적절한 것으로 생각된다. 이에 전수 조사를 하지 못한 것으로 인해 나타날 수 있는 대표성의 문제는 실제적인 효과성을 향상시키는 것을 통해 보완하고자 하였다.

둘째, 사회과 중등 교과서의 모든 삽화나 그래프, 표에 관한 분석이 이루어지지 않은 점을 들 수 있다. 학생들이 텍스트를 이해할 때 삽화나 그래프, 표를 통해서 도움을 얻을 수 있다는 점은 이미 널리 알려진 사실이며, 교과서 구성에 있어서 이들 보조 자료들이 중요한 일면을 차지하고 있음을 부정하기 어렵다. 하지만 본 연구의 경우는 교과서에서 세계시민교육을 다루고 있는 ‘텍스트’ 부분만을 분석의 대상으로 하여 연구를 진행하였기 때문에 이러한 보조 자료에 따른 효과성이나 시사점을 제시하지 못했다는 한계를 가질 수 있다. 그러나, 이러한 보조 자료는 어디까지나 보조자료로, 실제 학생들이 주로 학습내용을 습득하는 것은 주요하게 제시되고 있는 텍스트로부터이다. 따라서 본 연구에서 텍스트를 대상으로 하여 분석을 진행하였음에도 충분히 교과서가 세계시민교육 내용을 통해 학생들에게 어떤 영향을 미칠 수 있을지에 대한 고려가 가능하다고 생각된다.

다음으로 제시할 수 있는 한계점은 본 연구의 연구 방식이 내용 분석이기 때문에 연구자의 주관이 개입할 수 있다는 부분이다. 이는 내용 분석을 연구 방식으로 택할 때 제시될 수 있는 한계점이다. 이를 보완하기 위해서 본 연구에서는 텍스트에 대한 철저한 내용 숙지는 물론, 연구자의 주관을 보완하기 위하여 다른 연구자들과의 비교를 통하여 수정을 거치는 방법을 통하여 신뢰도를 제고하고자 노력하였다. 또한 세계시민교육의 기준으로 기능할 수 있는 다양한 선행 연구들을 검토하고 이를 바탕으로 분석을 진행하여 이론을 뒷받침하였다. 이를 통해서 연구의 타당도와 신뢰성을 제고하고자 노력하였다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 세계시민성과 세계시민교육의 의미

#### 1) 세계시민성의 기원과 세계시민주의

세계시민성, 이른바 'global citizenship'이라고 하는 용어는, 고대 그리스의 폴리스에서부터 그 유래를 찾을 수 있다. 기원 전 5세기의 소크라테스는 '나는 세계의 시민이다.' 라는 유명한 말을 남겼다. 그 후 기원 전 3세기 경, 스토아 학파의 학자들이 세계 시민이라는 개념을 언급하기 시작하면서, 작은 도시국가인 폴리스를 뛰어 넘어 이들을 하나의 공동체로 하는 세계 시민(Cosmopolitan)이라는 개념이 형성되기 시작하였다. 당시의 개인들은 한 정치적 공동체에 자신이 속해 있다는 것을 당연하게 여기고 있었기 때문에 이러한 스토아 학파의 주장은 충격으로 받아들여질 수 있는 것이었다. 이에 더하여 스토아 학파는 세계 시민(cosmopolitan)을 정의하는 6가지의 핵심적인 요소들을 제시하였다. (Nigel dower, 2003:22) 첫 번째로는, 하나의 위대한 세계에 살고 있는 한 종으로서의 위대한 세계적 연합체이길, 두 번째는 이성의 존재, 세 번째는 보편법(자연법-universal law)의 존재, 네 번째는 도덕법의 신성한 기초, 다섯 번째는 지혜의 역할, 그리고 마지막은 조화의 목표이다. 이러한 원리들은 가장 중요하게, 이성이나 공통된 도덕률을 인지할 수 있는 하나의 종으로서 인간이 하나의 세계사회나 공동체에 속해 있다는 아이디어에 의존하고 있었다. 즉 이성에 기반을 둔 공통된 도덕성을 공유한다는 점에서 세계 시민으로 속해 있음을 분명히 하는, 윤리 중심의 세계시민주의(cosmopolitanism)가 탄생하게 된 것이다. (기초적인 공동체라고 할지라도, 구성원들에게 공통으로 이성 및 도덕성에 대한 이해가 존재해야만 성립이 가능하다는 점을 고려해보면 이는 당연한 일일 것이다.) 비록, 스

토아학과의 이러한 세계시민주의(Cosmopolitanism)는 지혜(wisdom)의 측면을 강조하여 엘리트주의나 일부 선택받은 자들의 세계시민주의로 치부되는 경향이 있지만, 하나로 연결된 세계의 하나의 시민이라는 세계시민주의의 기초 개념을 제공해주어, 세계시민주의의 여러 논의를 촉발하였을 뿐만 아니라, 앞으로 살펴볼 세계시민교육의 여러 측면을 이해하는데 큰 역할을 하였다.<sup>3)</sup>

이처럼 세계시민성의 필요성이나 출현을 이끈 세계 시민주의의 흐름은 또한 세계1차 대전 이후 우드로 윌슨이 주창한 국제정치의 이상주의적인 측면에서도 살펴볼 수 있다. 국가주의에 매몰되지 말고 모두가 세계의 시민으로서 인권을 존중하고 인류의 의무를 다 하자는 취지에서 이루어진 여러 이상주의(idealism)의 국제 관계적 이론들은 칸트의 영구 평화론을 통하여 세계시민적-Cosmopolitan-인 사상적 뒷받침이 이루어졌다. 칸트의 영구 평화론에서 나타나는 세계 시민주의(cosmopolitanism)은 칸트의 목적론적 윤리와 더불어, 공화주의 국가들 간의 평화, 각 개인들과 국가들의 외국인에 대한 상호 윤리, 인간으로서 지켜야 할 도덕률의 인식 등으로 표현되었다. 이는 ‘지구는 인류 공동의 것으로, 각 공화정 국가들이 평화적이고 친밀한 세계적인 관계를 구축하고 (일종의 연방), 각 개인들과 국가는 보편적인 호의, 환대의 의무가 있고 이것이 모든 개인들에게 확장되어야 하고 그 기반은 공통의 지구에 대한 소유권이다.’ 등으로 표현되고 있다(박채욱, 2003:220). 비록 칸트의 의도는 안전한 ‘방문권’에 국한되며 그 이상의 권리를 보장하지는 않으나, 이러한 측면이 오늘날 세계화(globalization)의 흐름을 반영하여 타인에 대한 환대와 인권 등의 개념으로 연결되며 ‘세계시민성’ 논의로 다시 등장하게 된 것이다.

이와 같은 세계시민성의 기원에서, 그렇다면 과연 현재 어떠한 세계시민성을 추구하는 것이 필요한가? 라는 질문이 대두되었다. 세계시민성이 세계화와 다문화 사회의 도래와 더불어 전 세계적인 과제로 등장하게 된 것이다. 이는 곧

---

3) 이들은 universe community의 존재를 강조하였지만, 각 개인이 필연적으로 속하게 된 여러 community (가족, 지역공동체, 국가)의 존재 및 그에 따르는 권리와 의무를 무시하지는 않았다.

어떠한 세계시민주의를 추구해야할 것인가와 일맥상통하는 질문이기도 하다. 추구하는 세계시민주의의 모습에 따라 어떠한 세계시민성이 필요한지도 제시될 수 있기 때문이다. 이에 여기서는 최근 논의되고 있는 세계시민주의의 면들을 살펴보고, 오늘날 요구되는 세계시민주의는 무엇인지 제시하고자 한다.

앞서 제시한 바와 같이 세계시민주의는 고대 스토아 학파의 지역적인 공동체에서 세계 공동체로의 확장이라는 아이디어에서 탄생하였다. 이러한 공동체의 확장은 자신에서 시작하여 가족, 지역, 국가, 세계로 일정한 크기의 동심원을 그리며 확장되어 나간다고 보았다.(너스봄,2003, 김남준,2015: 8p 재인용, saito, 2010, 336) 실제 오늘날 세계화의 흐름은 교통, 통신의 발달로 인해 시장체제의 전 세계적인 확장이 일어남으로써 당시에 스토아 학파가 생각했던 것보다 훨씬 더 복잡하고 다양한 방식으로 전개되고 있다. 더불어 인류 문명의 발달로 한 국가만의 힘으로는 해결할 수 없는 다양한 문제들이 형성되면서 국민 국가의 역할이 축소되고 세계적인 기구들의 영향력이 강화 되었다. 이러한 가운데 각 국가에 속해 있는 시민들은 국가적 시민성을 넘어 세계 인류 공동체에 인간으로서의 의무를 지니는 세계시민성을 갖추어야 하는 요구에 직면하고 있다. 이에 세계시민성의 이론적 뒷받침을 위해 세계 시민으로서 보편적인 삶을 살도록 요구하는 세계시민주의에 대한 많은 논의가 이루어지고 있다.

이러한 맥락에서 가장 먼저 제시할 수 있는 세계 시민주의의 한 분류는 바로 이상주의적인 또는 급진적인 수준에서의 세계시민주의이다. 싱어(P.singer)는 베스트 팔렌 조약 이후 국민 국가의 주권이 절대적이지 않게 되었다고 주장하면서, “국가에는 본래적인 도덕적 중요성이 없기 때문에 지구 윤리는 임의적인 경계선에 불과한 국경에서 멈추어서는 안 된다”고 주장하였다. (싱어, 2003:193, 김남준, 2015:5 재인용 ) 이에 싱어는 전 지구적 문제의 해결을 위해 국가 간의 경계를 허물고 전 지구적인 통치를 가능하게 하는 세계 정부 혹은 국경을 초월한 정부를 형성해야 한다고 주장하였다. 이는 각 개인들에게 인류 공동체에 대한 충성을 위하여 지역적인 정체성을 버릴 것을 기대하는 급진적인 수준의 세계시민

주의라고 할 수 있다.

하지만 이에 대한 반대 주장 또한 존재한다. 개인은 온전히 ‘세계’에만 속한 보편자가 될 수 없다는 것이다(Bakhtin1993:47, saito,2010:336 재인용). 개인들은 자신이 자리 잡고 있는 보금자리에서 완전히 분리될 수 없으며 특수한 지역적 정체성을 지닌 채로 상호작용하고 있다. 따라서 자신과 가까운 이들에 대해 더 깊은 애정이나 관심을 가질 수밖에 없다. 이는 부정할 수 없는 사실이며, 여기서 더 나아가 지역이나 국가에 소속되었다는 느낌이 각 개인의 삶을 더욱 풍부하게 해줄 수 있다(너스봄, 2003: 31, 김남준, 2015: 9 재인용). 이에 개인이 가지고 있는 지역적 정체성을 세계 시민이 되기 위해 버리도록 하는 것은 실천하기 어려우며 무리한 요구가 된다. 또한 오늘날 세계화로 국민 국가의 힘이 약화되고 있다고 하지만, 여전히 국민국가가 담당하고 있는 역할은 매우 중요하다. 영토 주권을 가지고 시민들을 보호하며, 이러한 안전을 바탕으로 민주주의를 가능하게 해주는 토대를 제공하기도 하며, 시민들의 인권을 보호할 수 있는 공권력을 행사하기도 한다. 이처럼 국민국가는 여전히 개인의 생활에 깊숙이 영향을 주고 있다. 여러 국제정치학자들과 윤리학자들도 세계 공동 정부 등 세계 체제의 비현실성에 대해 지적한다. 정치적 공동체를 형성하기 위해서는 윤리적 의무를 실질적인 것으로 만들어줄 수 있는 공유된 소속감과 일체감을 필요로 하지만 세계 정부의 경우 구성원들에게 이러한 요소들을 갖도록 하는 것은 매우 어렵다는 것이다(김남준, 2015:7). 여기에 한나 아렌트(H.Arendt)도 국가가 없어졌을 때의 부작용에 대해서 우려하였다. 즉 세계 정부 등은 그 보편성을 무기로 하여 전제 정치를 실행할 수 있고 이렇게 되면 개인의 자유와 권리는 크게 제한될 가능성이 있기 때문이다(H.Arendt,1967:295-296, 김남준, 2015:6 재인용). 이처럼, 세계화가 진행되고 있다고 하더라도 각 국의 시민들에게 완벽하게 국민국가적인 정체성을 지우고 세계 공동체에 충성하도록 하는 것은 어려운 일이다.

이와 관련하여 국가적인 시민성과 세계시민성 간의 충돌이 세계화 시대에 중요한 문제로 제시되고 있다. 좁은 의미에서의 시민성은 국민 국가

의 형성과 함께 나타나게 된 개념이다. 따라서 국민 국가 하에서 구체적으로 규정된 의무와 권리를 가지는 시민성이라는 개념이 세계시민성으로 어떻게 확장될 수 있을지, 두 가지가 과연 양립할 수 있는 것인지에 대한 논의가 논란의 중심이 되었다. 이러한 국가적 시민성과 세계시민성의 모순에 대해서 변종현(2006)은 ‘깊은 시민성’을 제시함으로써 해결하고자 한다. 그는 보편적 세계 시민이 실제적으로 어렵다고 할지라도, 지구적 책임 의식을 지닌 시민 개념과 국가적 시민이 상치될 이유가 없다고 주장한다. 즉, 특정 국가의 시민임을 온전히 인정하는 가운데, 개별 국가의 역사와 문화에 대한 소속감과 애착 그리고 그에 대한 감사에서 출발해, 인류의 공존공영을 위한 보편성을 같이 추구하는 ‘깊은 시민성’을 추구할 필요가 있다는 것이다. ‘깊은 시민성’을 지닌 시민은 지구적 의식과 책임감을 지닌 시민으로 반드시 국가적인 시민의 개념과 상치되는 것이 아니다(변종현, 2006:14). 따라서 세계시민성을 추구하면 반드시 국가적 시민성을 잃게 되거나, 국가적 시민성을 유지하면 세계 공동체에의 헌신을 할 수 없게 되는 것은 아니라는 것이다. 이처럼 깊은 시민성의 논의는 세계시민성과 국가적 시민성의 양립 가능성을 보여주면서 앞서 제시되었던 세계시민성의 존재 가능성에 대한 의문을 해소해준다.

이러한 논의의 연장선에서 김남준(2015)은 너스봄(Nussbaum)과 아피아(K. A. Appiah)를 예시로 들면서 지역적인 충성에 바탕을 둔 온건한 세계시민주의를 옹호한다. 국민국가나 지역적인 시민성과 세계시민성이 반드시 충돌할 필요는 없으며, 오히려 지역적, 혹은 국민 국가적인 시민성의 바탕 위에서 세계시민성을 함양할 수 있다는 것이다. 너스봄은 우리는 모두 가족이라는 울타리에서 태어나며, 이를 부정할 수 없다고 본다. 또한 지역적 정체성이 개인의 삶을 풍요롭게 할 수 있을 뿐만 아니라 그들의 정체성을 구성하는 요소로 작용할 수 있기 때문에 세계시민성을 함양하기 위해 이를 포기하기를 요구하지 않는다. 또한 아피아(2006)도 지역적 가치와 세계 시민적인 가치가 필연적으로 대립되는 것은 아니라고 주장하면서 다양한 도덕적 관심의 영역을 인정해야 한다고 주장하였다.



이는 지역적 연대성과 지구적 연대성을 서로 결합시키고자 노력한 것이다. 김남준(2015)은 이러한 논의에 대하여“인간의 풍요로운 삶의 원천이며 시민적 정체성의 토대로 작용할 수 있는 지역적 연대성과 특수성을 무시해서는 안 된다는 주장은 수용할 만하다.”고 주장하고 있다.

이러한 온건한 세계시민주의의 또 다른 형태로는 Saito(2010)이 제시하고 있는 행위자 네트워크 이론을 통한 세계시민주의를 들 수 있다. Saito는 급진적이고 이상주의적인 세계시민주의의 이론은 정당성은 가지고 있을지 몰라도 실현성이 매우 낮다고 지적하고 있다. 즉, 규범적인 이상은 그 자체로 실증적인 근거의 제시를 요구하지 않기 때문에 심층적이고 실효성 있는 논의가 불가능하다는 것이다(saito, 2010:333). 예를 들면 스토아 학파나 임마누엘 칸트 등은 세계시민주의의 근간으로 ‘전체 인류 공동체에 대한 충성’이라는 규범적인 이상을 제시하였다. 하지만 이러한 세계시민주의의 이론적 근간은 단순히 ‘그래야만 한다.’는 선언에 그치고 있어 실제 학교 현장에 적용하게 될 때 그 실증적 빈약함을 드러내게 된다. 따라서 Saito는, 세계시민주의를 이상주의적인 것으로 인식하기보다는, 일상생활 속에서 실제로 맞닥뜨리는 타인과의 조우, 또한 우리가 사용하는 다양한 국적을 지닌 물건들에 가질 수 있는 감정적인 유대관계가 실제 세계시민주의를 가능하게 하는 근간이라고 이야기한다. 이는 세계시민주의를 외국의 문화와 사람들에 대한 열린 마음, 그리고 우리가 직면하고 있는 세계화의 물질적인 측면을 고려하는 것으로 간주하고자 하는 것이며 Saito는 이를 행위자 네트워크 이론을 가지고 체계화하고자 하였다. 즉, 세계시민주의는 여러 개인(행위자)들이 서로의 정체성을 유지한 채로 연결되어 맺는 관계들(네트워크)이 확장됨에 따라 이루어진다는 것을 제시하고 있는 것이다.

또한 Saito에 따르면, 기존의 세계시민주의는 세계 시민들을 지역적인 삶에서 떨어져 인류 공동체에의 지향점을 가지도록 하는 것이라고 보았다. 그러나 심지어 이민자들이라고 하더라도, 그들이 원래 터전을 지니고 있던 것들에 대한 정체성 및 애착을 한 순간에 버릴 수는 없다. 그들은 자

신이 새롭게 살아가는 터전에서 자신이 가지고 있는 것들과 협상하며 공존할 수 있는 길을 찾지, 완전히 새롭게 태어나고자 하지는 않는다는 것이다. 그리하여 각 개인은 자신의 정체성을 유지한 채로 다양한 국적의 사람들과 더 많은 관계, 애착을 맺고 이것이 네트워크로 이어져 감으로써 좀더 세계적으로 행동해갈 수 있는 근거를 얻게 된다고 보았다. 이것이 행위자 네트워크 이론에 근거한 세계시민주의이다. 즉 사람은 자신이 가진 것에서 완전히 초연하여 세계인(cosmopolitan)이 될 수 없으며, 오직 그들이 온전히 발을 딛고 서 있는 지점에서부터 시작할 수 있다는 것이다.

Saito는 이를 설명하기 위해 Latour(2005)의 말을 인용한다. 그는 이러한 세계시민주의를 다음과 같이 비유하였다. “인형들은 더 많은 줄로 연결될 때 더욱 정교하게 움직일 수 있다.”(Latour, 2005:217-218, Saito,2010: 335 재인용) 사람들을 이러한 인형으로 바꾸어 생각해본다면, 각 개인들이 더 많은 외국 사람들, 그들의 문화 그리고 물건들과 연관될 때 이러한 관계들이 마치 십자로처럼 연결되어 애착을 형성하게 되고 이는 나와 다른 ‘타자’를 위한 행동에 더욱 나설 수 있는 발판을 마련하는 것이 된다. 이는 앞서 말했던 지역적인 정체성을 유지하는 동시에 세계 시민적인 의무를 지니는 온건, 자유주의적 세계시민주의와 맥을 같이 하는 것이다.

또한 레비나스(Levinas)는 자신을 자각하기 위해서는 ‘타자’의 존재가 필요하다고 하였고 이러한 타자는 반드시 실체의 얼굴을 지니고 있어야 한다고 보았다. 즉, 일반적인 인간이라는 것은 실재하는 것이 아니며 실재하는 것은 오직 구체적인 얼굴을 지닌 타자라는 것이다 (Levinas,1999, Saito,2010:335 재인용). 이러한 점에서 볼 때 이상적인 세계시민주의에서 상정하는 보편적인 세계인은 존재할 수 없다. 우리가 직면하는 것은 언제나 구체적인 얼굴을 지닌 타자이며, 우리는 이들을 통해 세계를 인식하고 그들과의 연결을 형성하여 세계 시민으로서의 정체성을 확립해나갈 수 있게 되는 것이다. 이것이 바로 Saito(2010)가 제시한 행위자-네트워크를 기반으로 한 세계 시민주의인 것이다.

본 연구에서는 이러한 선행 연구들을 바탕으로 세계시민주의 가운데

‘온건한 세계시민주의’를 세계시민교육에서 추구해야 할 바람직한 세계시민주의로 인식하고자 한다. 물론 세계시민주의의 의의는 어디까지나 개인들이 인류 공동체에 대한 의무를 가지고 있으며, 그를 위한 실천을 해야 한다는 점을 강조하는 데 있다. 하지만 이러한 인류 공동체에 대한 의무를 인식하고 세계를 바꾸기 위한 행동을 하는 것은 반드시 지역 정체성을 포기해야만 가능한 이분법적인 것이 아니다. 때문에 지역적인 정체성을 지켜가면서 학생들에게 세계시민성을 기르도록 할 수 있다. 또한 자신에 대한 정체성을 형성해 가는 시기인 학생들에게, 그러한 과정도 거치지 않은 채 가상적인 공간이라고 할 수 있는 세계에 대한 시민성을 기르도록 한다는 것은 더욱 어려운 일이다. 오히려 이들은 우선 자신과 관련된 것들에 대한 감정적인 애착을 지니게 되고 그것이 확장되는 과정을 통해 세계시민성을 더욱 효과적으로 함양할 수 있다(Saito,2010:341).

또한 이상적이고 급진적인 세계시민주의는 보편성의 폭력을 내포하고 있으며 지나치게 규범적이기 때문에 교육이라는 실천의 장에 실증적인 논의의 장을 마련해주기 어렵다. 따라서 학생들에게 세계시민주의의 본질인 ‘세계 시민으로서의 윤리적인 측면’을 제대로 길러줄 수 있도록 도와줄 수 있다면 그들 스스로의 정체성과 양립할 수 있도록 온건적 세계시민주의에 바탕한 세계시민교육을 하는 것이 바람직하다고 할 수 있을 것이다. 이러한 온건적 세계시민주의와 관련된 실천적인 장면으로 Saito(2010)가 경험한 구체적 학생 교수-학습의 예시를 들도록 한다.

“나는 그들에게 자신의 생활이 지역적인 것일 뿐만 아니라 때 순간 세계적인것과 연결되어 있음을 알려주고 싶다. 이에 초등학교 2학년 학생들에게 여러분이 입고 있는 분이 어디에서 만들어졌는지 알고 있냐고 질문하였다. 그러자 학생들은 모두 일본에서 만들어졌다고 대답하였다. 내가 아니라고 말하자, 그들은 매우 당황한 듯 보였다. 나는 그들에게 자신이 입고 있는 곳에 달린 태그를 확인해보도록 하였다. 이들은 중국, 말레이시아 등에서 그들의 옷이 만들어졌다는 것을 알고 매우 놀라워했으며, 이들 나라들에 대해 더 많은 것을 알고 싶어 하였다.“ (Saito, 2010:342)

그가 가르치고 있던 일본 학생들은 아직 자신의 나라와 관련해 정체성을 형성하는 시기에 있었고 ‘세계’라는 것을 인식하기에는 너무 미성숙한 상태였다. 이에 그는 학생들에게 ‘일본’과 관련지어 세계 현상들을 이해할 수 있도록 가르쳤고 학생들은 자신의 정체성과 관련하여 ‘세계’를 만났을 때 더욱 흥미롭게 빠져들었다. 그리고 이들은 일본과 다른 나라를 연결하면서 점차 새로운 관계를 형성해 가게 되었다. 이처럼 실제적인 측면에서 학생들의 세계시민성을 효과적으로 함양하도록 돕는 것은 급진적인 측면의 세계시민주의가 아닌, 지역 공동체에의 헌신 또한 배제하지 않는 온건한 측면의 세계시민주의임을 다시 한 번 확인할 수 있다.

세계시민주의는 매우 스펙트럼이 넓은 개념이다. 어느 한 가지 세계시민주의가 단적으로 옳다고 이야기할 수는 없다. 하지만 모든 세계시민주의는 인본주의에 바탕을 두고 있다. 그것이 세계시민주의의 존재의 이유이기 때문이다. 이케다 (Ikeda, 1996)은 불교의 가르침을 통해서 이러한 세계시민주의의 근본 원리를 3가지로 제시하고 있다. 첫 번째는 모든 삶과 생명체가 연결되어 있다는 것을 아는 것, 다음은 차이를 인식하는 것을 부정하거나 두려워하지 않는 용기를 갖는 것, 마지막으로 자신의 시야를 벗어난 곳의 사람들에게도 동정의 마음을 갖는 것이다 (Ikeda, 1996, Maria Guajardo, 2016: 243 재인용). 이러한 Ikeda의 주장은 세계시민교육을 통해 우리가 어떠한 세계시민성을 기를 것인가라는 질문에 대한 한 가지 답을 제시하고 있다. 나의 뿌리를 잊지 않으면서도 타인에 대한 의무를 이행하고 이를 통해 더 나은 세계로의 변화를 꾀하는 것. 그것이 바로 오늘날 요구되어지는 세계시민주의이자 세계시민교육의 목표인 것이다. 본 연구는 이러한 관점을 전제로 세계시민교육의 분석을 진행하고자 한다.

## 2) 세계시민교육의 개념과 준거틀

### (1) 역량으로서의 세계시민성과 세계시민교육<sup>4)</sup>

이러한 발전과정으로부터 나타나게 된 세계시민성은 이제 단순히 국민국가에서의 시민성을 확장한 것이 아니라 세계화 시대, 상호 의존이 심화된 사회에서의 세계 시민으로서의 고유한 특성을 의미하게 되었다. 그리고 세계시민교육은 이와 같은 세계시민성을 함양하는 교육을 의미한다. 따라서 세계시민성이 무엇이고 이를 갖추기 위해 어떤 자질을 함양해야 하는지를 확인한다면, 세계시민교육의 구체적인 모습이 어떠한 양상을 띠고 있는지 및 그 바람직한 방향은 무엇일지 또한 확인할 수 있을 것이다. 이에 먼저 세계시민성이 다양한 연구들에서 어떠한 의미를 지니고 있는지를 확인해보고자 한다.

구체적으로 세계시민성이 어떤 의미를 지니는지는 여러 연구에 따라 다른 양상을 보이고 있다. 세계시민성 연구의 초기에 Robert Hanvey는 (다른 문화권의 사람을 이해하는) 세계 시민의 자질로 (1)다문화사회에서 실현 가능한 관점 지각하기, (2)“지구 주민”이라는 의식, (3)간 문화적 지식, (4)국제 동학에 대한 지식, (5)인간의 선택에 대한 지각 등의 중요한 개념들을 제시하였다(Robert Hanvey, 1982:162-167). 이러한 관점은 ‘세계’라는 공간에서 만나게 되는 ‘타인’을 어떻게 이해할 수 있는지에 대한 통찰력을 제시하였다. 이 연구는 이후 구체적으로 세계시민성이 무엇인지 어떤 자질을 필요로 하는지를 밝혀내는 데 많은 도움을 주었다. 즉, 세계적인 수준에서 타인과 어떻게 공존해 나갈지를 고려하는 세계시민성에 대한 연구들이 뒤이어 등장하게 된 것이다. 다음은 이와 관련하여 정부 간 기구, 비정부기구, 학계에서 세계시

---

4) 본 연구에서는 'Global Citizenship Education'을 '세계시민교육'으로 사용하도록 한다. 이정우(2015)에 따르면, 세계시민교육은 지구시민성교육, 세계시민성교육, 세계 시민의 식교육 등으로 학자마다 다양하게 번역하고 있으나 'Globalization'은 대체로 '세계화'로, 'Citizenship Education'은 대체로 '시민교육'으로 번역하여 사용하고 있다는 점, 그리고 1990년대 이래 세계화로 인한 교육적 대응과 관련된 연구물의 다수가 '세계시민 교육'이라는 용어를 사용하여 왔던 전통에 비추어 최근 논의되는 세계시민교육이 새로운 별개의 담론이 아니라는 점을 고려하여 'Global Citizenship Education'을 '세계시민교육', '세계시민성'이라는 용어를 사용하고자 한다(이정우, 2015:3)

민성에 관해 진행된 선행연구들에서 발견할 수 있는 세계시민성에 대한 다양한 개념 정의들을 제시한 것이다.

<표1> 세계시민성 개념 정의에 관한 선행 연구

구분	단체 또는 저자	개념
국제기구	UNESCO (2014: 25)	• 더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것
	OXFAM (2015: 5)	• 더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 이해하는 사람, 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람, 세계가 어떻게 작동하고 있는지를 이해하는 사람, 사회 정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지역 수준부터 글로벌 수준까지 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 더 평등하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 다른 사람과 협업하는 사람, 자신의 행동에 책임을 지는 사람
비정부기구 (NGOs)	월드비전 (2015: 7)	• 국적을 넘어 가장 넓은 공동체인 지구마을의 구성원으로서 정체성을 지님, 다양성 존중, 변화하는 세상에 대한 정확한 인지, 세계적 문제에 대한 책임감을 지니고 동참하며 실천할 수 있는 지식, 기술, 가치와 태도를 보유한 자
	노찬옥 (2005: 34)	• 인류라는 공통점을 기반으로 다양한 문화 간의 정체성을 인정하면서 보편성을 추구하는 시민
학계	김지현·손철성 (2009: 93)	• 보편적 관점에서 인간의 보편적인 기본권을 존중하고 인류애를 중요하게 여김
	송민경 (2014: 487)	• 인류 및 세계 간의 상호의존성을 인식하고, 글로벌 이슈와 문화에 대한 복합적인 문제를 이해하는 동기, 태도, 역량을 갖춘 것
	정지현 외 (2015: 323)	• 문화다양성을 존중하면서 국가 발전에 기여할 수 있는 국가정체성을 지닌 시민역량과 더불어 국가를 초월한 사회의 다원적 가치를 이해하고 세계와 소통이 가능한 세계시민역량을 함께 보유한 사람
	Pike (2000)	• 민족이나 국가의 경계를 넘어 인류의 복지, 환경, 기본권, 존엄성에 관심을 갖고 관여할 수 있는 책임감을 지닌 시민(성열관, 2010: 111 재인용)
	Hicks (2003: 275)	• 글로벌 공동체의 시민으로 살아가거나 이를 느끼는 것
	Mcintosh (2005: 23)	• 개인의 고유한 정체성과 진실성을 지키고 심화하는 동시에 다름과 특수성의 경계를 아우르는 연계성 및 연결성을 보호하고 이를 위해 실천하는 자
	Noddings (2005)	• 경제 및 사회정의 구현, 환경보호를 통한 지구 보호, 사회 및 문화 다양성 보존, 평화 수호
	Morais & Ogden (2010)	• 세계에서 살고 있는 사람들의 복지에 책임의식을 느끼고, 개인이 속한 지역, 도시, 국가의 경계선을 넘어서 시민에게 유익한 일에 참여하고 행동하고자 하는 바람을 지님 (Sklarwitz et al., 2015: 190-191 재인용)

\*\*이성희 외(2015),pp-20-21

위 표와 같이 세계시민성에 대한 논의는 매우 다양하며, 논의되는 영역이나 강조점 등이 연구 주체나 특성에 따라 서로 다른 점을 확인할 수 있다. 이는 세계시민성이 쉽게 어느 한 가지 정의를 내릴 수 없는 다양한 속성을 지닌다는 점을 보여주는 한 편, 오히려 다양한 연구들을 통해서 세계시민성이 무엇인지에 대해 유의미한 공통점을 발견할 수 있게 해준다. 즉 한 가지 세계시민성에 대한 논의에서 그치는 것이 아니라 좀 더 다각적인 측면에서 또한 보편적인 시각으로 세계시민성을 육성하기 위해 필요한 것이 무엇인지를 살펴볼 수 있도록 해 준다는 점에서 이러한 연구들을 살펴보는 것은 의의가 있다.<sup>5)</sup>

이러한 선행연구들에서 유의미하게 찾아볼 수 있는 공통점은 대부분의 학자들이 세계시민성을 단순히 한 가지 영역에 국한된 것으로 파악하기 보다는, 지식, 기능, 태도의 측면을 모두 갖춘 역량의 측면으로 파악하고 있다는 것이다. 위의 선행 연구에서는 송민경(2014: 487), 정지현 외(2015: 323) 등이 직접적으로 세계시민성을 역량이라는 단어를 통해 개념화 하고 있음을 확인할 수 있으며 그 외 유네스코, 옥스팜, 월드비전, Morais & Ogden(2010) 등도 세계의 바람직한 변화를 위해 지식, 기능, 가치, 태도를 고루 갖추는 것을 세계시민성이라고 제시하고 있다. 이를 통해 확인할 수 있는 것은 세계시민성 자체가 인간 능력의 여러 영역들을 모두 통합한 전인적인 역량 개념으로 정의되어 있다는 것이다.

김영인(2010)는 시민성 자체가 단일 차원의 것이 아님을 제시하였다. 그는 “시민으로서 청소년이 살아가야 할 사회는 독특한 구조와 특성을 바탕으로 운영되는 것이므로 각 사회에서 요구하는 청소년의 시민 역량은 단일 차원의 것일 수 없으며 다중적이어야 한다.”고 주장한다(김영인, 2010:45). 이에 그는 시민 역량을 구성하는 요소들로 지식, 기능, 가치, 태도를 들고 그 중에서도 궁

---

5) 여기서 한 가지 주의할 점은 많은 선행 연구들에서 세계시민성이라는 용어를 다양한 표현형태로 사용하고 있다는 것이다. 보통 세계시민성(global citizenship)은 세계시민의식, 지구시민의식, 글로벌시민의식과 같이 여러 용어의 형태로 나타나고 있다(성열관 외, 2015:11). 본 연구에서는 위에서 제시한 바와 같이 이를 모두 ‘세계시민성’으로 통합하여 사용하고자 한다.

극적인 시민 역량으로 공동체의 문제를 해결할 수 있는 참여 행동 능력을 제시하였다. 그는 참여 행동 능력을 획득하기 위해서는 각각의 영역들이 균형 있게 동시에 병렬적으로 함양되어야 바람직한 시민 역량이 형성되고 강화될 수 있다고 보았다(김영인,2010:46). 세계시민성 또한 시민성의 한 분류이기 때문에 이러한 역량개념으로 파악할 수 있다.

이처럼 역량이란 어느 한 가지 속성으로만 분리될 수 없는 인간의 고유한 능력을 지칭하기 때문에 ‘역량’은 이를 이루는 한 부분만으로는 온전한 의미를 가지기 어려우며, 어느 한 영역에 의해서만은 제 기능을 발휘한다고 보기 어렵다. 또한 한 영역이 다른 영역의 성장을 도와주며 서로 영향을 주고받기 때문에 한 부분의 결여는 다른 부분의 결여를 불러올 수 있다. 따라서 세계시민성 또한 한 인간의 고유한 역량이므로 그 ‘역량’을 기르기 위해서는 역량을 구성하고 있는 요소들의 균형적인 성장이 중요하게 된다. 6)

이러한 역량으로서의 세계시민성을 보여주는 예시로 Saito(2010)는 실증적인 세계시민교육의 사례 연구를 통해 학생들에게 세계시민성, 즉 세계 시민 역량을 길러주는 세계시민교육의 과정에서 감정적인 부분, 인지적인 부분, 행동적인 부분의 상관관계에 대해 강조하였다. 그는 학생들이 다른 국적을 지닌 이들에 대해 가지는 ‘감정’이 강해질수록 그들이 다른 이들에 대해 더욱 알고 싶어지며 이는 세계 시민으로서 갖추어야 하는 지식적인 측면의 성장으로 이어지게 된다고 본다.

이처럼 세계시민성의 감정적인 부분이 지적인 성장을 촉발한다면 지적인 성장은 다시 반대로 개인적인 감정에서 촉발될 수 있는 타인에 대한 성급한 일

---

6) 윤정일(2007)에 따르면, 역량의 성격을 결정짓는 4가지 요소로, 총체성, 수행성/가동성, 맥락성, 학습가능성을 들고 있다. 이 중 총체성은 역량이 종합적인 능력을 나타낸다는 것을 뜻한다. 이는 구체적으로 역량이 외면적인 능력요소뿐만 아니라 인간의 동기와 태도 등의 심층적 특성을 포함한다는 것을 뜻하며, 이러한 요소들이 개별적으로 존재한다는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있음을 뜻한다.

또한 이홍우(2000)에 따르면, 전인교육과 관련된 인간능력 요소들의 관계를 바라보는 관점에 대해 논의하면서, 사실상 분리되어 있지 않고 개념상으로만 구분되어 있는 인간능력의 요소들을 별개의 실체처럼 구분하여 그것들의 평면적인 합으로 바라보는 것을 비판하였다. 그는 인간 능력의 요소들은 별개로 존재하는 것이 아니라 한 요소가 다른 요소를 필연적으로 수반하는 방식으로 구성요소들 간의 관계를 바라보아야 한다고 제안하였다. 윤정일(2007):241 재인용



반화나 단순한 이상화 또는 지나친 이질화(Exoticization)에서 벗어나 좀 더 사실에 근거하고, 성숙하며, 진지하게 헌신할 수 있는 세계시민성으로 나아갈 수 있도록 한다(Saito,2010). 이는 결국 더 좋은 공동체로의 변혁적인 행동을 궁극적으로 촉진하는 결과를 가져오게 되므로, 세계 시민 역량이란 곧 이를 이루고 있는 지식, 태도, 가치 등의 각 영역들이 균형적이고 성숙할 때에 온전해지는 것이라고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 세계시민교육의 분석 과정에서 이와 같이 세계시민성을 ‘역량’의 개념으로 파악하고자 한다.

## (2) 세계시민교육의 기준틀

다음으로는 세계시민성을 기르기 위한 교육적인 실천으로 다양한 단위들 즉 학계, 정부기구 혹은 비정부 기구 등에서 세계시민교육에 대해서 연구하여 정립한 세계시민교육의 기준틀에 대해 제시하도록 한다.

### ① OXFAM

먼저 비정부 기구의 사례를 살펴보면, 영국의 구호 단체 OXFAM을 중심으로 세계시민성을 정의하고 이를 함양하는 세계시민교육에 대한 기준을 마련하고자 노력한 움직임이 있다. OXFAM에서는 이를 위하여 세계시민교육과 관련된 교사용 자료를 제작하여 세계 곳곳에 보급하고 있다. 그 일환으로 학교 현장에서의 세계시민교육 실천을 위한 지침서인 ‘세계시민교육을 위한 가이드북’(Education for Global Citizenship-A guide for schools)을 주기적으로 갱신하여 제공하고 있다.(조지민 외, 2016:23) 여기서는 지식, 기능, 가치 태도의 측면으로 기존 사회과 교육의 목표 영역과 공통된 구분을 통해 세계시민교육의 핵심 내용을 제시하고 있다. 이에 OXFAM에서는 세계시민의 자질로, ‘보다 넓은 세계를 인지하면서 세계시민으로서의 역할을 인식하고, 세계가 어떻게 작동하는지 이해하며, 다양성을 존중하고, 사회 정의를 위해 열정적으로 헌신하며, 지역사회에서 전 세계에 이르기까지 다양한 수준의 공동체에 참여하고, 세계를 보다 평등하고 지속가능한 곳으로 만들기 위해 타인과 함께 하며, 그들의

행동에 책임을 지는 것’을 들고 있다(OXFAM;2015).

<표2> 세계시민교육의 정의 및 세계시민성을 개발하기 위한 핵심요소<sup>7)</sup>

지식 및 이해	기술적 능력 (skills)	가치 및 태도
사회정의와 평등	비판적이고 창의적인 사고	정체성과 자존감
정체성 및 다양성	공감 능력	사회정의와 평등에 대한 옹호
세계화와 상호의존 지속가능한 발전	자아인식과 자기 성찰 의사소통	인간과 인권을 존중 다양성을 가치롭게 여김
평화와 갈등	협력과 갈등 해결	환경과 지속가능한 발전에 대한 관심
인권	복잡성과 불확실성 관리 능력	참여와 통합에 헌신
힘과 거버넌스	잘 알고 숙고하여 행동	사람이 변화를 이끌어낼 수 있다는 믿음

이러한 세계시민성을 함양하기 위한 교육의 내용들로는 사회정의와 평등, 정체성 및 다양성, 세계화와 상호의존, 지속 가능한 발전, 협력과 갈등 해결, 정체성과 자존감, 인간과 인권 존중 등을 제시하고 있다. 마지막으로 OXFAM은 ‘빠르게 변하고 상호의존적인 세상에서 학습자들의 삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀’이라고 세계시민교육을 정의하고 있다(OXFAM,2015).

## ② UNESCO

OXFAM과 더불어 가장 세계적으로 널리 통용되고 있는 세계시민교육의 기준을 만들어가고 있는 곳이 바로 유네스코 (UNESCO)이다. 유네스코는 특히 최근 5-6년 간 세계시민교육의 흐름을 주도하고 있는 모습을 보이고 있다. 먼저 2012년 9월 반기문 유엔사무총장이 수립한 글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)을 통해 유엔은 국제

7) OXFAM(2015) Education for Global Citizenship A guide for schools, p8.

사회의 주목을 세계시민교육에 집중시켰다. 또한 2015년 5월 인천에서 열린 <2015 세계교육포럼>에서 세계시민교육이 ‘교육 2030(Education 2030)’으로 채택된 데 이어, 2015년 9월 유엔 총회에서 채택한 ‘지속가능 발전목표(SDGs)’에 포함됨으로써 2030년까지 전 세계가 노력하여 달성해야 할 글로벌 교육 목표이자 개발 목표가 되었다(SPCEIU, 2015, pp 19-22.). 이러한 과정에 힘입어 유네스코는 “현재 인류가 공동으로 직면한 수많은 도전과제를 해결하고 인간의 삶을 좀 더 발전시키는데 필요한 교육의 역할을 새롭게 조명하면서 학습자들이 세계에 대해 ‘아는 것’에 그치지 않고, 지구촌 구성원으로서의 소속감을 바탕으로 인류 보편의 가치를 내재화하여 국가와 지역의 경계를 넘어 타인과 연대할 수 있으며, 지역과 글로벌 단위의 문제해결을 위해 책임감 있게 참여할 수 있는 행동적 역량을 갖추는 것”을 세계시민교육의 목표로 제시하였다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015:20). 이처럼 유네스코를 중심으로 한 국제적 논의에서는 세계시민교육을 “학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육”으로 정의하고 있다.

유네스코의 이와 같은 세계시민교육의 내용을 집약적으로 제시하고 있는 것이 바로 2015년에 발간한, 「Topics and learning objectives」이다. 이는 세계시민교육에서 다루어야 하는 핵심적인 내용 요소를 인지, 정서, 행동 영역으로 나누어 제시하고 있으며 그에 관련된 핵심적인 키워드 및 세계시민교육을 통해 얻어질 수 있는 학습자의 특성을 상세하게 제시하고 있어, 실제 교육 현장에서 이루어지는 세계시민교육의 내용이 구체적으로 무엇인지, 또한 이상적인 모습은 어떤 것인지를 구조적으로 제시해주는 이점을 가지고 있다. 다음의 <표 3>은 이러한 유네스코의 TLO를 목표 영역별로 나누어 학습 주제와 학습자 특성을 제시한 것이다.

<표3> 유네스코 「Topics and learning objectives」

인지적 영역	사회-정의적 영역	행동적 영역
주요 학습 결과		
여러 나라들 간의 상호 연결과 상호 의존성에 대한 지식 지역, 국가, 세계적인 이슈들에 대한 이해 비판적 사고력과 분석을 위한 기술을 개발	공감, 유대감, 다양성에 대한 존중 등의 태도를 갖게 됨 인류에의 소속감, 인권에 바탕을 둔 가치와 책임감을 공유	더 평화롭고 지속 가능한 세계를 위해 각 수준에서 효과적이고 책임감 있게 행동 필요한 행동을 취할 동기를 얻게 됨
주요 학습자의 태도		
지식적으로 풍부하고, 비판적으로 사고하는 문해력 향상	사회적으로 연결되어 있으며 다양성을 존중함	윤리적으로 책임감 있고 참여하는 모습
주요 학습 주제		
1. 지역, 국가, 세계적인 체계와 구조 2. 지역, 국가, 세계적 수준의 공동체의 연결과 상호작용에 영향을 미치는 이슈들 3. 전제된 가정과 권력 동학	4. 정체성의 다양한 수준 5. 사람들이 속해 있는 다양한 공동체와 이들이 어떻게 연결되어 있는가 6. 차이와 다양성에 대한 존중	7. 집단적 그리고 개인적으로 할 수 있는 행동 8. 윤리적으로 책임 있는 행동 9. 관련되고 행동에 참여하기

\*UNESCO, 2015

위 표에서 살펴볼 수 있듯, TLO에서는 인지, 사회 정서, 행동의 영역에 따라 학생들이 어떠한 내용을 세계시민교육을 통해 배워야 하는지를 사회과 교육의 목표 영역과 유사한 구분을 통하여 구체적으로 제시하고 있다. 이와 관련된 키워드 또한 제시하고 있어, 교육과정 상에서 세계시민

교육을 위해 필요한 내용이 무엇인지를 알 수 있도록 도와주며 현장에서  
도 유용하게 활용할 수 있다는 특징이 있다. 이처럼 유네스코의 기준틀  
은 세계시민교육 내용의 구조적인 제시를 통하여 교육 실천에 좀 더 가  
까운 기준틀이라고 할 수 있다.

### ③ OECD

다음으로 살펴볼 것은 OECD에서 제시하고 있는 세계시민교육이다.  
OECD의 경우, 세계화 시대에서 살아갈 수 있는 글로벌 역량을 갖춘 시  
민을 길러내기 위한 교육을 제시하고 있다. 글로벌 역량이란, OECD에서  
2030년까지 장기적이며 거시적인 관점에서 미래 사회를 위해 누구나 갖  
추어야 하는 핵심적인 역량으로 주장하고 있는 자질을 의미한다(조지민  
외,2006). 이 때 정확하게 세계시민교육이라는 용어를 사용하고 있지는  
않으나, 이들이 제시하고 있는 교육의 내용 및 그에 따른 평가틀이 세계  
시민교육에서 기르고자 하는 자질과 맥락을 같이 하고 있기 때문에, 세  
계시민교육의 한 가지 예시 및 기준 틀로서 살펴볼 필요가 있다. OECD  
에서 제시하고 있는 글로벌 역량을 위한 교육의 평가 틀은 다음과 같다.

<표 4> OECD의 글로벌 역량 평가틀<sup>8)</sup>

영역	상호 연관된 지식, 기술, 가치
의사소통 및 관계 관리	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 의사소통 관리 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 청중과 새롭고/익숙지 않은 상황에서 구두와 비구두로 적절하고 효과적으로 의사소통 할 수 있다.</li> <li>• 의사소통을 위해 다중의 수단(예, 언어, 기술, 음악/예술)을 사용할 수 있다.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 관계 관리 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 사람들과의 관계를 찾고 발전시킨다.</li> <li>• 참여자의 관계, 사람들의 역할에 대한 권리나 의무, 의사소통 활동의 성격에 민감하다.</li> <li>• 관계 속에서 효과적이고 적절한 갈등 관리에 참여한다.</li> <li>• 다른 상황에서 기술적으로 의미를 구축하고 이해를 공유한다.</li> </ul> </li> </ul>
글로벌 발전, 도전, 경향에 대한 지식과 관심	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 주요글로벌발전, 과제, 경향에 대해 의식하고 알고 이해한다(예, 이민, 환경, 경제, 빈곤, 인구증가/감소, 고용/직업기회).</li> <li>• 자기의 문화에 대해 의식하고 알고 이해한다.</li> <li>• 문화적 다양함에 대해 의식하고 알고 이해한다.</li> <li>• 다른 사람과 우리 스스로의 가치, 태도, 행동에 주는 문화의 영향에 대해 의식하고 알고 이해한다.</li> </ul>

8) OECD(2018) The OECD PISA global competence framework, pp28-29

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상호문화간 의사소통과 사회적 관계에 대해 의식하고 알고 이해한다.</li> <li>• 미묘한 뉘앙스와 사안의 상호 연관됨과 광범위한 주제를 이해하기 위해 지식을 사용한다.</li> <li>• 다중문화적 관점과 상황을 반영하는 복잡한 질문에 대해 정보를 신중하게 찾는다.</li> <li>• 특정 상황과 문화에 적절하게 관련 있는 정보를 식별한다.</li> </ul>
개방성 및 유연성	<p>▶ 개방성</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다른 사람의 관점이 된다.</li> <li>• 친숙하지 않은 사회 문화적 상황에 수월하게 적응한다.</li> <li>• 광범위한 행동의 패턴을 배웠거나 배우고자 한다.</li> <li>• 가장 적절하고 효과적인 것을 찾으려고 다른 행동 방법을 시도한다.</li> <li>• 만나는 사람과 상황에 대해 빠르고 확정적인 결론을 내리는 것을 지양한다.(판단을 보류한다.)</li> <li>• 다른 문화적 관점이 억압되지 않도록 하며, 이들을 충분히 이해하고 상승적 결과를 만들기 위해 사용한다.</li> </ul> <p>▶ 유연성</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 친숙하지 않고/다른(문화적, 지원적, 사회경제적) 배경으로 인한 다른 관점, 행동, 관습과 더불어 친숙하지 않은 생각, 사람, 상황을 수용하고 진가를 알아보고 이해한다.</li> <li>• 다른 사람들에 대해, 특별히 자신의 경험과 인식, 가치가 다른 사람에 대해 궁금해 하고 찾아서 알고자 한다.</li> <li>• 사람들이 상이/상충되는 견해를 갖고 있을 때를 포함하여 다른 사람과 스스로를 존중하고 가치를 부여하는 성향을 가지고 있다.</li> <li>• 상호문화적 상황에서 심도 깊은 이해를 위해 청취한다.</li> </ul>
감성적 강인함과 회복력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 새로운 경험을 긍정적으로 여긴다.</li> <li>• 스스로의 문화적 부적절한 행동으로 야기된 당황, 지연, 부정적 피드백으로부터 회복될 수 있다.</li> <li>• 심지어 친숙하지 않은 상황에서의 변화나 압박을 효과적이고 적절하게 다룰 수 있다.</li> <li>• 문화적 적응을 효과적으로 하기 위해 개인적 자원과 관계를 언제 어떻게 사용할지를 안다.</li> <li>• 다양성, 변화, 자극을 기꺼이 할 뿐만 아니라 찾아 나서며, 안전하고 예측 가능한 환경을 피한다.</li> <li>• 불편하며 모호한 상황에 스스로를 놓고자 한다.</li> <li>• 스스로의 능력(과 이유)내 도전하고자 하는 정신을 가지고 있다.</li> <li>• 인내심이 있다. • 모호성을 견뎌낸다.</li> <li>• (다른 관점을 이용하기 위해 글로벌 세계에서의 문화적 다양성을 사용하는 능력의) 상승을 보이며 관용을 넘어 가치의 다양성을 추구한다.</li> <li>• 친숙하지 않은 상황에서 개인적 자율성(정체성, 내면적 강인함)을 유지한다.</li> </ul>

\*OECD(2018)

이 평가표에서 제시하고 있는 글로벌 역량은 의사소통 기술, 글로벌 사회에 대한 지식 및 관심, 개방성 및 유연성, 그리고 감성적 강인함과 회복력이다. 특징적인 것은 오늘날과 같은 다문화, 상호 의존적인 사회에서 필요한 의사소통 능력을 필수적인 역량으로 제시하고 있다는 점이다. 더욱 주목할 만한 것은 타인에 대한 수용적인 태도, 당황스러운 상황에서도 유연하게 대처하는 능력 및 감성적인 강인함, 즉 자신이 문화적으로 곤란한 상황에 처해 있어도 이것을 이겨내고 회복해내는 능력을 강조하고 있다는 점이다. 이는 실질적으로 학생들이 다문화 사회에서 공동체의 일원으로

생활하면서 겪을 수 있는 어려움을 해결하기 위한 자질들을 교사 및 학습자에게 제시해줌으로써, 그동안 ‘세계시민성이란 무엇인가’라는 질문에 대해 모호하고 추상적인 개념이나 특질만을 제시해왔던 것에 비하여 매우 실질적이고 개인적이고 구체적인 세계시민성의 특성을 드러내고 있다. 이처럼 OECD에서는 세계시민교육을 통해 타인과의 공존 등 학생들에게 길러주고자 하는 글로벌 역량에 대해서 제시하고 있으며 이러한 교육을 각 국가에서 실시하기 위한 여러 기반 마련을 위해 노력하고 있다.

#### ④ IEA -ICCS

다음으로 살펴볼 것은 IEA에서 실시하고 있는 민주시민의식 측정 연구인 ICCS에서 제시하고 있는 세계시민교육의 기준틀이다. ICCS 평가틀은 세계시민교육의 학습 성과 평가로 대표적으로 운영되고 있는 것으로, 학습자의 지식과 개념 이해에 대한 시험을 통해 학업 성취도를 측정하고 시민윤리 및 시민성과 관련된 학습자의 성향과 태도를 평가한다.(조지민 외 2016) 다음은 이러한 평가를 위한 ICCS의 평가 내용 영역을 정리한 표이다.

<표 5> ICCS 2016 평가틀의 평가 내용 영역<sup>9)</sup>

영역	내용
시민 사회와 시스템 (Civic Society and Systems)	시민(Citizens)
	국가 조직(State institutions)
	시민 조직(Civil institutions)
시민 공동체 원리 (Civic principles)	평등(Equity)
	자유(Freedom)
	사회 통합(Social Cohesion)
시민 참여 (Civic Participation)	의사결정(Decision making)
	영향력 행사(Influencing)
	공동체 참여(Community participation)
시민 정체성 (Civic identities)	시민 자아상(Civic self-image)
	시민 유대감(Civic connectedness)

9) 성은모 외(2016) 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구. 3, IEA ICCS 2016 : 총괄보고서, 한국청소년정책연구원

위 표를 보면, 평가 영역이 시민 사회와 시스템, 시민 공동체 원리, 시민 참여, 시민 정체성 등으로 구성되어 있음을 확인할 수 있다. 이러한 영역명들은 명시적으로 세계시민교육과 관련되어 있음을 확인하기는 어렵지만, 세계시민성 또한 시민성 교육과 연결되어 있고 시민성의 주요 특성들을 함께 공유하고 있기 때문에 이러한 내용들을 학습하면서 학습자들이 자연스럽게 세계시민성을 획득할 수 있도록 구성되어 있는 특징이 있다. 전체적인 내용 또한 시민, 평등, 의사결정, 공동체 참여, 시민 자아상 등으로 구성되어 있어 학생들이 효과적인 세계 시민으로 기능하기 위해서 필수불가결한 요소들을 제시하고 있음을 알 수 있다.

반면 이처럼 일반성을 지닌다는 특징 때문에 국가 교육과정이나 교과서 내용에의 반영 등 특정한 교과의 내용을 실질적으로 다루는 경우에는 효과적인 기준으로 이용하기 어려울 수 있다는 단점 또한 지니고 있다.

#### ⑤ CCSSO의 글로벌 역량

다음은 CCSSO의 글로벌 역량 지표이다. CCSSO는 미국 각 주의 초·중등교육국장 협회를 의미한다. 여기서는 ‘글로벌 역량’을 국제적으로 중요한 사안에 대해 이해하고 행동하기 위한 역량과 성향으로 정의하였다(조지민 외 2016:21-22, 재인용). 이를 통해 CCSSO는 글로벌 역량 지표를 제시하고 이러한 지표를 통해 학생들이 진정 세계 시민으로서 살아갈 수 있는 역량을 갖추고 있는지를 평가하는 한 편, 이들이 그러한 시민으로 성장할 수 있도록 하기 위해 어떠한 내용들을 학습해야하는지를 나타내주고 있다. 다음은 이러한 CCSSO의 글로벌 역량 지표를 나타낸 표이다.



<표 6> CCSSO의 글로벌 역량 지표

영역	세계 탐구	관점 이해	의사소통	실행
정의	학생이 처한 일대일 환경에 대해 탐구한다.	자신과 타인의 관점을 이해한다.	다양한 청중들과 효과적으로 의사소통한다.	상황을 개선하기 위하여 자신감과 발견을 토대로 적절한 행동을 취한다.
세부내용	이슈를 찾아 질의문제를 만들며, 국제적 관점에서 중요성을 설명한다.	상황, 사건, 이슈, 현상에 대해 자신의 관점을 인식하고 그러한 관점들에 대한 영향을 파악한다.	다양한 청중들과 이 같은 정보로부터 어떻게 다른 의미를 만들어가는가와 소통하는 방법에 영향을 미치고 영향을 인식하고 표현한다.	상황을 개선하기 위한 방법으로서, 상황, 사건, 이슈, 현상들을 개선하는 공동의 기회를 만든다.
	국제적으로 중요한 문제를 지적하고 지지하는 언어의 다양성과 국내외적 원들을 사용한다.	다른 사람, 집단, 사상가들의 관점을 파악하고 그들에 대한 영향을 파악한다.	적절한 언어적, 비언어적, 행동적 단어를 사용하여 다양한 사람들과 효과적으로 의사소통하고 기술훈을 기른다.	이전의 접근이나 점진적 접근을 비교하여 개선할 수 있는 대안들을 평가하고 행동들을 계획한다.
	국제적으로 중요한 문제들에 대해 수집한 증거들을 분석하고 종합한다.	문화적 상호작용이 어떻게 발전, 상황, 사건, 이슈, 현상들에 영향을 미치는가를 설명한다.	다양한 청중들과 과위해적, 적절한 기술과 미디어를 선택하여 사용한다.	지역, 국가, 국제적 발전에 기여하기 위해 윤리적 방법으로 행동하고 취한 행동의 결과들을 평가한다.
	다양한 관점들을 고려하고 가능한 결론을 이끌어낼 수 있는 기반을 마련하여 논의를 시킨다.	지식, 기술, 자원에 대한 차별적 접근이 어떻게 삶의 질에 영향을 미치는지 설명한다.	상호 독립적 인 세계에서 효과적인 의사소통이 어떻게 이해와 협력에 영향을 미치는지를 관찰한다.	지역, 국가, 국제적 발전에 기여하고 참여하는 것의 역할을 성찰한다.

\*\*CCSSO 2011, p. 2,

위 표에서 확인할 수 있듯, CCSSO의 역량 지표는 세계 탐구, 관점 이해, 의사소통, 실행의 4영역으로 나뉘어져 있다. 그리고 이들 각 영역에서의 세부 내용이 제시되고 있다. 이와 같은 내용 제시는 좀 더 세부적으로 어떤 영역들을 구체적인 세계시민교육의 학습 과정에서 다루어야 하는지를 확인할 수 있게 해준다.

또한, CCSSO가 초·중등 교육국장 협회이기 때문에 초·중등 교과를 강조하며 교과를 통한 역량의 계발을 강조하고 있다. 따라서 전 교과를 통해서 세계시민성 함양에 필요한 글로벌 역량을 키울 수 있다는 장점이 존재한다.

하지만 이처럼 전 교과에서 공통적으로 세계시민성을 함양하기 위한 내용 제시가 이루어지고 있다는 특징 때문에 오히려 사회과에서의 세계시민교육에 실제로 적용하고자 할 때 구체적인 내용 제시를 위해 사용하기에는 다소 추상적이고, 또한 전 교과에서의 적용을 전제로 하고 있어 그 내용이 광범위하고 포괄적이라는 지적 또한 제기될 수 있다.

## ⑥ 기타

여기에 국내외의 학자들 또한 세계시민성과 세계시민교육에 대한 나름의 정의와 연구성과를 제시하고 있다. 이정우(2015)는 세계시민성은 ‘세계화된 시대를 살아가는 시민에게 요청되는 세계 공동체 구성원으로서의 자질이며, 세계시민교육은 이러한 시민의 자질을 함양하는 교육이다.’라고 정의하고 있으며, 정지현 외(2015)는 ‘글로벌 관점에서 지역 사회의 문제와 국가의 문제를 비판적으로 인지하는 능력을 함양하고, 세계 공동체 및 인류애를 위해 보편성을 지니고 생각하고 행동할 수 있는 세계시민을 양성하는 교육’이라고 제시하고 있다.

이에 더하여 강혜영 외(2016)은 “세계시민은 ‘자신과 세계에 대해 각각 성찰할 수 있으며 동시에 상호 연계성에 대해 이해하고 타인과 더불어 사는 시민’이라고 할 수 있고 이러한 인간상을 길러내는 것이 세계시민교육이라고 할 수 있다.”고 제시하고 있다.

김진희(2015)는 이에서 더 나아가, 세계시민교육이 세계적인 교육 의제로 제시되고 있는 맥락과 그 의의 그리고 과제에 대해서 제시하고 있다. 여기서 구체적으로 세계적 교육 의제로서 세계시민교육이 나타나게 된 맥락은 ‘온 인류가 국제적인 문제에 직면하고 있는 상황에서 지구의 시민으로서 개인에게 보다 넓은 범위의 권리와 의무를 부여하여 정의, 평화, 관용이 지배하는 세상을 만들기 위해 필요한 역할과 행동을 제시하는 것’이다(Davies, Evans, & Reid, 2005 김진희 2015 재인용). 그 의의는 세계시민교육의 흐름으로 볼 때, 세계시민의식을 세계의 주요 교육 의제로 선정하는 것은 시대의 요청이자 세계 공동체의 평화와 협력을 도모하는 교육의 공적 사명을 보여주는 것에 있다고 보았다(김진희 외 2004). 다음은 이러한 세계시민교육의 개념에 관한 선행 연구를 정리한 표이다.

<표7>세계시민교육의 개념 선행 연구 정리

구분	단체 또는 저자	개념
정부 기관	교육부 (2015b: 4)	• 인류의 보편적인 평화와 인권, 그리고 다양성과 관련된 지식과 기술을 학습하고 가치를 내면화시키며 책임감 있는 태도를 배양하는 교육
국제 기구	UNESCO (2014: 16)	• 보다 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 함양하는 패러다임
비정부 기구 (NGOs)	OXFAM (2015: 5)	• 빠르게 변하고 상호의존적인 세상에서 학습자들의 삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀
	THINK GLOBAL (n.d)	• 비판적이고 창의적인 사고, 다름에 대한 자각 및 열린 마음, 글로벌 이슈 및 힘의 관계 이해, 더 나은 세상을 위한 낙관 및 실천
	국제개발협력 시민사회포럼 (2015: 103)	• 복잡한 전 지구적 도전 문제들을 이해, 공동체적 의식 및 책임의식으로 이에 대응, 더불어 사는 사회를 만들기 위한 적극적이고 실천적인 역할과 참여를 진작하는 교육
	월드비전 (2015: 15)	• 빈곤, 인권, 평화, 기후변화 등의 글로벌 이슈에 대해 배움으로써 지구마을 사람들에 대한 공감력을 높이고 지구 공동의 문제를 해결하고 더 나은 세계를 만들어가기 위한 역할의식과 책임의식을 함양하는 교육
학계	김용찬·박정훈 (2007: 25)	• 세계화 시대에서 평화의식을 보유하고 대응할 수 있도록 하는 세계시민의식과 세계시민으로서의 자질을 함양하고자 하는 교육적 노력
	강순원 (2010: 70)	• 국가적 한계를 뛰어넘어 세계화된 사회에서 요구되는 보편적 시민의식을 함양하는 교육
	성열관	• 글로벌 문제 해결 및 인권 존중, 지속가능 발전 및

	(2010: 120)	협력, 평화 지향 및 인간 존중이라는 보편적 가치에 입각한 교육
	윤인진 (2012: 19)	• 인권을 존중하고 세계 평화를 수호하며 다문화 이해하고 세계에서 나타나는 문제를 인지하고 이를 해결할 수 있는 세계시민의 소양과 역량을 함양하는 교육
	조대훈·조아라 (2013: 9-10)	• 학습자를 능동적인 교육 주체로 인식하고, 변혁적이며, 과정과 문제해결을 중시하며, 참여와 실천을 지향하고, 시민성 실천을 통해 학습하며, 평생교육적 측면의 다면적 교육
	김진희·임미은 (2014: 217-218)	• 지구촌의 구성원으로서 정체성을 가지는 교육, 국제관계를 구조적으로 이해하여 비판적 사고를 함양하는 교육, 인류의 보편적 가치를 추구하고 윤리적 행동을 실천하는 교육, 모든 사람과 동물, 환경은 공동체임을 인식하는 교육, 지구 문제에 공동으로 대응하고 지역사회에서부터 참여하는 교육
	모경환·임정수 (2014: 78)	• 글로벌 시대에 요구되는 시민의 자질을 함양하는 목표로 전개되는 일련의 교육 흐름

\*\*이성희 외(2015),pp-20-21

이처럼 다양한 논의들이 세계시민성과 세계시민교육을 둘러싸고 제시되고 있지만 그 공통된 의미는 근본적으로 좀 더 나은 세계를 만들기 위한 노력을 지향하는 부분을 포함하고 있다고 할 수 있다. 이는 “세계화의 진전은 시민 사회가 이전의 국민 국가적 경계를 넘어서 지구 사회로 연대하게 되며, 지구 시민사회의 출현은 시민권과 문화권을 전 지구적인 보편권리로 확대하는 데 기여한다고 본다.”(이민경, 2013:119) 는 문장에서도 찾아볼 수 있다. 또한 박환보(2016)에 따르면 세계시민교육은 공통적으로 ‘국경을 넘어선 시민의식’, ‘민족국가를 초월한 시민의식’, ‘상호의존성에 대한 인식과 다양성의 존중’, ‘인권, 평화, 정의와 같은 인류 공통의 보편적 가치 추구’등에 초점을 맞추고 있다(박환보,2016:200 재인용). 이러한 목표들은 세계시민성이라는 개념 자체가 보편 윤리, 권리를 전제로 하여 제시된 개념임을 보여준다. 또한 세계시민성에 대한 선행 연구에서도 살펴보았듯, 세계시민교육은 세계시민성이라는 ‘역량’을 학생들에게 길러주기 위한 것으로 제시되고 있다. 즉, 세계시민교육은 세계시민성의 인지적, 정서적, 행동적 영역의 측면을 모두 유기적으로 육성하기 위하여 이루어지고 있다는 것이다.

이러한 의미들을 종합해볼 때, 세계시민성이란 오늘날 변화하고 있는

세계에 존재하는 인류 공동체의 일원으로 속해 있음을 인식하고 이에 따르는 자신의 역할을 다 하고, 이 공동체에서 모두가 공유하는 도덕적인 원리를 인지하고 받아들이며 이 세계를 좀 더 정의롭고, 지속 가능하도록 변화시키고, 궁극적으로 모두가 조화롭게 공생할 수 있는 데 도움이 되는 시민성을 이야기한다. 그리고 세계시민교육이란 이러한 세계시민성을 함양한다는 목표를 달성할 수 있도록 하는 교육적인 실천을 의미하는 것이다.

### (3) 세계시민교육과 다른 교육 운동과의 비교

세계시민교육은 최근에 들어 널리 사용되고 있는 용어이지만, 그 전부터 존재해왔던 세계와 관련된 교육들과 혼동을 야기하고 있다(한경구, 2017:29). 또한 유네스코가 2014년부터 2021년까지 교육 부분의 전략 영역으로 세계시민교육을 설정함으로써, 과연 이전의 세계적인 영역을 다루어 왔던 교육들과 비교하여 세계시민교육이 어떤 새로운 의미와 중요성을 제시할 수 있을지에 대한 의문 또한 제기되어 왔다(한경구, 2017:30).

이에 여기서는 한경구(2017)의 정리를 중심으로 이전부터 실시되어 왔던 국제 이해 교육, 지속 가능한 교육, 다문화 교육, 문화 다양성 교육 등과 새롭게 등장하게 된 세계시민교육이라는 용어의 차이점과 유사점을 드러내어, 세계시민교육의 뿌리 및 발전과정과 앞으로의 방향성에 대해서 살펴보고자 한다. 이를 통해 다른 교육 운동들과의 혼란을 방지하고, 앞으로 본 연구에서 진행될 논의를 좀 더 분명하게 하고자 한다.

#### ① 국제이해교육

세계화와 관련된 교육들 가운데 국제 이해 교육은 가장 그 역사가 깊다. 이는 유네스코가 설립된 이후, 교육을 통해 국제 이해 및 협력, 평화를 증진하고자 하는 취지로 유네스코의 핵심적인 교육 운동으로 제창되었다. 이후 국제이해교육은 1974년의 유네스코 제 18차 총회에서 채택한

‘인권과 평화교육 그리고 기본적인 자유 및 국제이해교육에 관한 결의안’과 1995년의 ‘평화, 인권 및 민주주의 교육에 대한 행동원칙’에 따라 추진되었다(한경구,2017:31). 국제이해교육의 정의는 여러 학자들이 제시하고 있지만 여기서는 Tye(1999)가 제시한 정의를 소개하도록 한다. 그는 52개국의 국제이해교육 현황을 조사한 후 “세계화로 인해 가속화된 세계 상호의존성에 대한 이해를 증진시키기 위해 세계적 관점의 교육, 문화 간 이해에 대한 교육, 세계문제 및 이슈에 대한 교육, 그리고 세계체제에 대한 교육을 포함하는 교육” 이라고 국제 이해 교육의 정의를 제시하고 있다 (김현덕,2014:118 재인용).

국제 이해 교육은 1970년대 이후 적극적 평화 개념의 대두로 참여 민주주의, 인권의 보호, 사회 경제적 정의, 문화의 상호 존중, 생태적 지속 가능성과 갈등의 비폭력적이고 정당한 해결의 촉진 등이 평화의 문화 구축에 있어 중요한 이슈로 국제사회에서 논의되는 시기에 맞추어 이러한 영역들을 포괄하면서 다섯 가지 핵심주제(문화 간 이해, 세계화, 지속가능발전, 인권, 평화)를 다루는 교육으로 정리되어 왔다(한경구,2017:31).

이러한 국제 이해 교육의 영역들은 오늘날 새롭게 등장한 세계시민교육이 다루고 있는 주제 영역들과 상당 부분 겹치는 모습을 보여준다. 하지만 과거 국제 이해 교육의 경우 사실상 국제관계나 국가 간의 이해를 향상시키는 등 국가 경쟁력을 향상시키는 측면 혹은 단순히 외국에 대한 이해를 증진시키기 위한 문화 체험 등에 국한된 교육이 이루어져 왔다(김현덕,2014:117, 한경구,2017:31). 그러나 오늘날 세계시민교육은 그동안의 국제 이해 교육이 받아왔던 이러한 비판들을 극복하고 ‘시민’이라는 표현을 추가하여, 국가적인 시민성을 강조하고 그 안에서의 국제 이해를 추구하던 것을 넘어 세계라는 공간에서 활동하고 있는 시민들을 위한 교육을 할 것을 천명하였다. 이는 2013년 유네스코 학교 네트워크의 60주년 기념 포럼에서 국제 이해 교육을 통해서 세계시민교육을 실현할 것을 결의한 것을 통해 이들 두 국제적 교육 운동의 연속성과 공통성을 확인할 수 있다(한경구,2017:31).

## ② 지속 가능 발전 교육

지속 가능 발전 교육은 후속 세대의 필요를 희생하지 않으면서도 현 시대를 살고 있는 이들의 요구 또한 충족시킬 수 있는 발전을 의미하며 1987년 ‘환경과 개발에 관한 세계 위원회’에서 사용하기 시작한 개념이다(이선경 외, 2005:7 한경구,2017 32p 재인용). 이후 유네스코에서는 2015년까지 빈곤과 기아퇴치, 보편적 초등 교육 제공, 지속 가능한 환경보장 등 8개의 새천년개발목표(MDGs)를 달성할 것을 결의하였다. 이에 새로운 국제적 개발 의제를 위한 교육 운동으로 지속가능 발전 교육을 제시하였다. 이에 1995년에서 2004년까지 집중적으로 실시해온 교육 운동인 국제이해교육에 이어 2005년부터 2014년까지를 ‘유엔 지속가능발전교육 10년’으로 지정하고, ‘모든 사람이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있고 이를 통해 지속 가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치 행동 삶의 방식을 배울 수 있는 사회’를 지향하는 교육을 천명하였다. 또한 지속 가능 교육은 그 목표로 양질의 기초교육에 대한 접근성 향상, 기존 교육프로그램의 재 정향, 지속가능성에 대한 공공의 인식과 이해 발전, 훈련과 교육 등의 네 가지를 추구하였다(한경구, 2017: 32).

이처럼 지속가능발전교육은 내용적으로는 국제이해교육과 크게 다르지 않다. 하지만 국제 이해 교육은 지속가능발전 교육을 교육 내용 중의 중요 영역으로 제시하였지만 지속가능발전교육은 그 자체로 지속 가능한 발전을 위한 삶을 살아갈 수 있도록 하는 지속가능원칙의 적용 및 실천을 추구한다. 또한 발전을 위한 교육의 역할을 제시하며 국제이해교육과 그 강조점에 차이를 두고 있다(한경구,2017:32).

## ③ 세계시민교육

세계시민교육은 2014년에 ‘유엔 지속가능발전교육 10년’이 끝나고 난 뒤 2015년 유엔 지속가능발전 정상회의에서 지속가능발전목표(SDGs)가 채택되면서 비판적 사고와 책임의식, 행동을 통해 세계적인 지속가능 목표 달성에 기여하기 위해 강조되었다(한경구,2017:33) 특히, 세계 교육 우선

구상을 통해 세계시민교육의 중요성이 더욱 높아지기 시작하였다.

또한 다문화 사회의 진전과 더불어 세계화에 따른 정치, 경제, 기술, 문화적 변화로 인해 무역과 고용, 금융 시장의 불안정성, 사회적 불평등의 심화, 대량 이주 등 한 국가의 범위를 넘어선 수준의 문제들이 발생하면서 이러한 문제들에 대응하기 위해 세계시민성이 강조되는 가운데 세계시민교육의 필요성이 더욱 커지게 되었다.

이러한 배경에서 세계시민교육은 국제 이해 교육과 지속가능 발전 교육에서 추구하고 있는 목표를 계승하면서도 다름을 이해하고 존중하는 것을 넘어 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있도록 이에 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러준다는 의미에서 보다 책임 있는 실천을 강조하고 있다(한경구, 2017:33).

#### ④ 문화 다양성 교육

문화 다양성 교육은 유네스코의 문화 다양성 선언(2001)과 협약(2005)에서 주로 확인할 수 있는 핵심적인 가치들, 인권 및 평등, 대화, 시민성, 문화적 민감성, 존중, 관용 및 포용, 상호의존성, 사회적 정의 등을 육성하기 위해서 실시되는 교육이다(이민정, 2013, 120p). 그 정의는 다양한 학자들이 제시하고 있지만, 2005년 협약에 따르면 문화다양성이란 “집단이나 사회의 문화가 표현되는 다양한 방식”이다. 또한, 유네스코에 따르면 문화다양성은 “인류의 문화유산이 다양한 문화적 재현을 통해 표현되고, 증대되며, 전승되는 다양한 방식을 통해서 뿐만 아니라, 사용된 방법과 기술에 관계없이 다양한 양식의 예술적 창작, 생산, 보급, 배포 및 향유를 통해서도 나타난다.”고 한다(유네스코한국위원회, 2012: 799, 이동성, 2013:54p 재인용). 이처럼 문화 다양성 교육은 모든 이들이 문화와 문화다양성의 개념을 적절하게 이해하고 적용하도록 하는 교육을 의미한다. 이에 더하여 문화 다양성 교육은 다양성과 관용이 창조의 핵심적인 요소임을 학습자들이 이해할 수 있도록 교육하며, 소수집단과 지역 토착민 및 사회적 약자들뿐만 아니라 공동체의 주류 집단을 포함하여 문화 간 대화



능력과 기술의 향상을 위해 노력하고 있다(한경구, 2017: 33-34).

#### ⑤ 다문화 교육

다문화 교육은 1960-70년대 소수 민족, 인종 차별에 대한 저항의 성격을 지닌 시민권 운동에서 영향을 받아 학교 교육에서 다양한 차별과 부정의의 철폐를 위한 개혁 운동으로 발전되어 왔다(은지용, 2018:8). 또한 주로 미국, 호주 등의 이민 국가를 중심으로 평등교육을 시작으로, 소수 민족 집단의 문화 보존, 비판적 사고 배양 등 다양한 정의와 내용을 지닌다(한경구, 2017:35). Banks는 이러한 다문화 교육의 변혁적인 특성을 고려하여 다문화 교육을 “다양한 인종·민족·계급 집단 출신 학생들이 교육적 평등을 경험하도록 하기 위해 초·중등 학교 및 대학을 변혁시키는 것”으로 정의하였다(Banks, 2006: 2, 은지용, 2018:9 재인용). 이처럼 다문화교육은 차이와 다양성의 존중, 편견과 차별의 제거를 강조한다는 점에서 국제이해 교육 및 세계시민교육과 상당한 공통점을 가지고 있다.

그러나 한국의 다문화 교육은 주로 그 정책적인 측면에서 결혼 이주민과 그 가족의 한국 사회 적응 및 관련해 실시되어 왔다는 점에서, 모든 사람을 다문화 사회에서의 세계시민성을 갖추어야 하는 학습자로 파악하는 세계시민교육과는 그 차이가 있다고 할 수 있다(한경구, 2017: 36). 물론 2010년대 이후부터 점차 다양한 교육 내용을 제시하고 결혼 이주자나 노동 이주민뿐만 아니라 기존에 그 국가에 거주하고 있던 이들에 대해서도 필요한 교육을 실시하는 등 점차 발전하는 모습을 보여주고 있다. 이처럼 다문화 교육은 세계시민교육과는 실질적인 교육 실천 상에서 차이를 보이고 있다.

#### ⑥ 민주시민 교육

한경구(2017)은 “세계시민교육은 단순히 다른 문화를 이해하고 존중하는 것에 그치지 않고 글로벌한 시각을 가진 책임 있는 시민으로 육성한다는 의미에서 민주 시민 교육과도 깊은 관련이 있다.”고 보았다. 즉 민주 사회에서 책임 있는 시민의 존재가 필수 불가결하다는 인식 하에서

시작되었으며, 국민 국가 내에서 적절히 기능할 수 있는 시민을 길러내는 데 큰 역할을 하였다.

그러나 이러한 민주 시민 교육은 근대적인 국민 국가의 범위 안에서 권리와 의무를 지니는 소극적 시민성의 이념에 바탕을 두고 있다. 따라서 세계시민교육이 전제하고 있는 교육적 고려의 범위가 민주 시민 교육과 달리 세계로 확장되고, 시민성에 대한 정의 또한 소극적 시민성에서 적극적 시민성으로 확대된다는 점에서 그 둘의 차이를 발견할 수 있다.

여러 교육 운동들과 세계 시민교육을 이와 같이 비교하여 보았다. 이를 통해 확인할 수 있는 것은 여러 교육 운동들이 각자의 강조점을 가지고 있지만 대부분 비슷한 내용을 다루고 있다는 점이다. 특히 세계시민교육의 교육 내용과 영역은 다문화 교육, 국제 이해 교육, 지속가능발전을 위한 교육 등의 내용을 모두 포괄하고 있다. 이들 교육 운동들은 세계화로 인한 다문화 사회에서의 초기에는 단순히 이문화에 대한 이해를 높이는 수준의 교육을 추구하다 점차 ‘지구촌’ 시민으로서의 책임을 학생들이 인식할 수 있도록 하는 방향으로 변화해왔다. 이처럼 세계 시민교육은 최근에 유엔 주도로 새롭게 등장한 영역이 아니라, 국제이해교육, 평화교육, 시민교육, 개발교육, 환경교육 등 기존의 다양한 교육적 논의가 진화하고 수렴된 형태의 포괄적 개념으로 간주되고 있다(한경구, 2017:38-39).

물론 이들 교육 운동이 단선적인 형태로 발전해왔다거나, 세계시민성의 강조와 더불어 세계시민교육을 제외한 다른 교육 운동들이 의미가 없어지는 것이 아니다. 각각의 교육 운동의 강조점들에 따라 이들 교육 운동은 점차 발전해왔으며 이러한 발전의 결과가 세계시민교육으로 전달되어 더욱 풍부하고, 비판적인 관점을 포괄하는 교육 운동으로 변화시킬 수 있기 때문이다.<sup>10)</sup>

---

10) 한경구(2017)은 세계시민교육이 그동안의 국제 이해 교육의 추진 과정에서 지향했으나 실제 교육현장에서 다소 미흡했던 부분들을 보완하여 추구한다는 점에서 세계시민교육을 국제 이해 교육의 보다 적극적인 보완의 형태로 파악하고자 한다.

### 3) 세계시민교육의 이념적 지향

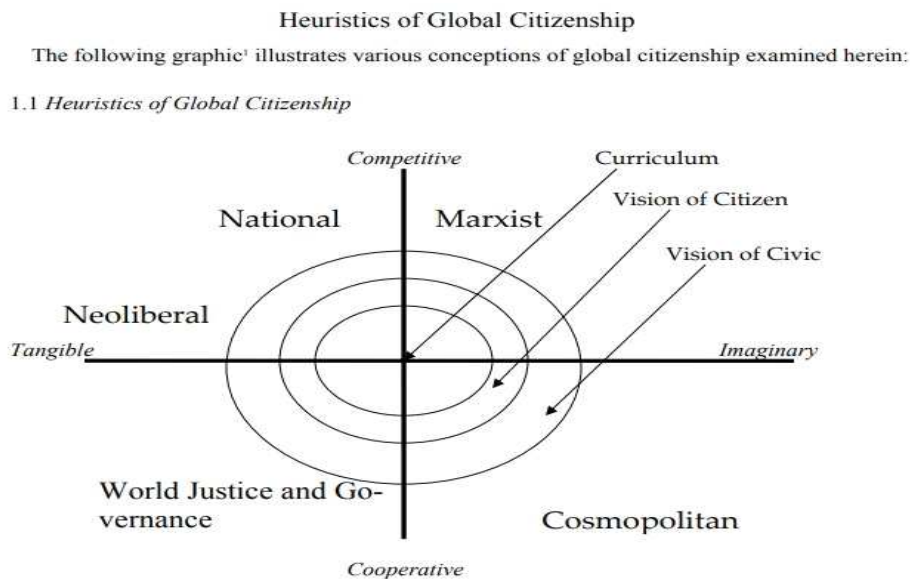
#### (1) 세계시민교육을 보는 관점

세계시민교육을 바라보는 관점에 대한 연구들은 많이 축적되어 왔다. 대표적으로 Shultz(2007)의 연구를 제시할 수 있다. 그는 세계시민성을 육성하기 위한 세계시민교육의 접근 관점으로 신자유주의적 접근, 급진적 접근, 변혁적 접근을 제시하였다. 신 자유주의적인 접근은 세계 시민을 여행자로 간주하고 국경에 제한되지 않는 경제적 사회적 관계의 자유로운 형성을 강조하는 것이다. 급진적 접근은 글로벌 구조가 불평등을 야기한다는 것을 이해하고 불평등에 도전하는 행동가를 양성하고자 한다. 마지막으로 변혁적 접근은 단일 시장을 상정하는 신자유주의적 접근이나 세계화를 새로운 형태의 제국주의로 상정하는 급진적 입장을 거부하고, 새로운 포함과 배제를 만들어내는 국제적, 국가적, 지방적 관계의 역동적 집합을 만들어내는 것으로 세계화를 이해한다. 변혁적 접근은 경제사회적 정의, 지구 보호, 평화에 헌신하는 세계시민을 양성하고자 한다고 보았다(Shultz, 2007; 이정우, 2017: 62, 재인용).

다음으로 Gaudelli(2009)는 Shultz의 관점을 신자유주의, 국가주의, 맑스주의, 세계 정의와 거버넌스, 코스모폴리탄의 5가지로 확장하였다. 신 자유주의는 세계 시민을 세계 시장의 투자가, 소비자, 기업가로 보는 것이다. 경쟁을 강조하고, 유용성을 강조하는 특징이 있다. 국가주의적 관점은 국가의 주권을 중시하고, 시민성을 국가로 한정하여 이해하려고 하는 모습을 보인다. 맑스주의적 관점의 세계 시민은 국가 간 경계를 넘어 억압받는 프롤레타리아가 단결하는 것을 강조한다. 또한 세계 정의와 거버넌스는 2차 세계 대전과 홀로코스트 등 비인권적 범죄 행위에 대한 비판에서 시작하여 전 세계적인 정의의 실현, 국가에 국한되지 않는 시민성, 성문화된 인권을 강조하며, 국경을 넘어서는 제도에 초점을 두고 있다, 마지막으로 코스모폴리탄의 관점은 세계정의

와 거버넌스와는 실행 면에서 차이가 있다. 코스모폴리탄의 관점은 제도나 조직보다는 가치, 도덕성 등에 중요성을 두고, 협력적이고 상상적인(염원의) 글로벌 질서를 추구한다. 이정우(2017)는 이러한 Gaudelli(2009)의 관점 분류가 세계시민교육과 관련된 다양한 담론을 망라하여 유형화한 것으로 관점을 직관적으로 파악할 수 있도록 하기 때문에 세계시민교육의 지향점을 파악하는 데 유용한 기준이 될 수 있다고 보았다. 다음은 이러한 관점 분류를 나타낸 그림이다.

<그림1> Gaudelli(2009)의 세계시민교육을 보는 관점



\*Gaudelli(2009)

다음으로 세계시민교육의 목표가 되는 세계시민성을 보는 관점과 관련하여 Oxley & Morris(2013)의 연구를 소개하고자 한다. 이들은 세계시민성을 보는 관점을 8가지로 분류하여 제시하였다. 이는 크게 세계주의적 유형(Cosmopolitan types)과 옹호론적 유형(Advocacy types)의 두 가지로 나누어볼 수 있다. 여기서 세계주의적 유형은 세계시민성의 주류

모형이며, 옹호론적 유형은 이에 대한 대안적 모형이다. 세계주의적 유형에는 정치적, 도덕적, 경제적, 문화적 세계시민성이 포함되고, 옹호론적 유형에는 사회적, 비판적, 환경적, 정신적 세계시민성이 포함된다(Oxley & Morris, 2013, 이성희 외 2016 재인용). 이 두 유형의 핵심 개념은 다음과 같이 정리할 수 있다.

<표8> 세계시민성을 보는 관점 Oxley & Morris(2013)

세계주의적 유형 (Cosmopolitan types)	핵심 개념 및 주안점
정치적 세계시민성	개인과 국가·기타 정치 조직 사이의 관계에 중점을 두며, 특히 세계주의적 민주주의(cosmopolitan democracy)의 형태에 관심을 둠
도덕적 세계시민성	개인과 집단 상호 간의 윤리적 입장에 초점을 맞추며, 인권과 관련된 개념이 주를 이룸
경제적 세계시민성	종종 국제 개발로 나타나는 권력, 자본의 형태, 노동, 자원과 인간의 조건 사이의 상호작용에 초점을 맞춤
문화적 세계시민성	예술, 미디어, 언어, 과학, 기술의 세계화를 특별히 강조하면서 사회구성원을 결속시키고 구분하는 상징들에 초점을 맞춤
옹호론적 유형 (Advocacy types)	핵심 개념 및 주안점
사회적 세계시민성	개인과 집단의 상호연관성에 초점을 두고 흔히 지구시민사회로 불리는 '일반인들(people)' 혹은 인민의 목소리를 옹호
비판적 세계시민성	불평등과 억압에서 비롯된 도전과제들에 초점을 맞춤. 특히 탈식민지적 의제를 통해서 자원을 빼앗기거나 식민 통치를 받은 사람들의 삶을 개선하기 위한 행동을 옹호하기 위해 사회적 규범에 대해 비판을 가함
환경적 세계시민성	자연환경과 관련된 인간의 행동 변화를 옹호하는 데 초점을 둠. 일반적으로 지속가능한 개발 의제로 불림
정신적 세계시민성	인간관계에서 비과할적이고 측정이 불가능한 측면에 초점을 둠. 배려, 사랑, 정신적 그리고 감정적 연결과 관련된 공리(公理)에 대한 헌신을 옹호함

이렇게 세계시민성 및 세계시민교육을 바라보는 관점들은 다양하게 제시되고 있으며, 각각이 제시하고 있는 관점의 주안점이나 특징들이 모두 다르다. 따라서, 연구자나 교육자들은 각 국가나 교육 환경 또한 세계시

민교육을 통해 달성하고자 하는 목표 등에 따라서 어떠한 관점을 채택하게 될 지를 결정해야 하는 과제에 당면하게 된다.

## (2) 세계시민교육의 이념적 지향

사실 90년대부터 20년에 걸쳐 우리나라에서 진행되어 온 세계시민교육(global citizenship education)의 이념적 지향은 세계화(globalization)에 맞춘, 국가의 생존과 국제 경제 시장에의 발 빠른 적응이었다. Schattle(2015)은 한국의 지난 90년부터 2010년대까지의 각종 신문 등 세계 시민과 관련되어 언급된 자료들에서 한국의 세계시민 담론이 어떠한 주안점을 가지고 전개되었는지를 연구하였다. 그는 한국의 세계화에 따라 생성된 세계 시민 담론이 북미나 서유럽 또는 다른 시민 사회에서 나타나는 ‘인류에 대한 책임, 도덕적인 측면’을 강조하는 세계시민성과는 다른 노선을 걸었음을 분명하게 지적하고 있다. 한국은 냉전 시대 이후 그 자신을 세계 경제 질서에 친화적으로 만들고 더욱 주도적이 되기 위하여 세계 시민이라는 용어를 사용하였다. 즉 세계 시민은 세계 자본주의와 경제의 세계화에 발맞추는 것에 초점을 둔 용어였던 것이다. 이는 세계시민성이라는 개념의 본래 기원과 발전과정과는 직접적으로 닿아있지 않다. 오히려 ‘세계화’라는 현상에 의해 촉발된 것이다. 이러한 국가적 경쟁력의 일환으로 세계 시민을 강조하는 과정이 지난 후에는 세계 속에서 한국의 위상을 높이는 데에 세계 시민의 담론이 거론되어왔다. 서구와의 비교 속에서 열등감을 해소하고자 하는 발로였다.

이후 한국의 세계시민성은 2002년 월드컵을 계기로 어느 정도 이러한 도구적인 세계시민성에서부터 좀 더 성숙된 세계시민성으로 발전하기 시작하였다. 점차 세계 속에서의 한국의 역할과 개인적인 의무 등에 대해서도 생각하기 시작한 것이다.<sup>11)</sup> 이처럼 우리나라의 세계시민성은 도구적인

---

11)한국 전쟁에 참전했던 다른 국적의 군인들에게 보답하고자 하는 행동들 등이 이에 해당된다.

측면이 강했지만, 점차 윤리적이고 책임 있는 방향으로 변화하고 있다.

이에 더하여 조혜성(2017)은, 지난 20년 간 신 자유주의적인 경제적 측면을 강조한 세계시민교육이 한국 사회의 불평등과 부정의를 조장한 측면이 있음을 주장하였다. 세계시민교육이란 대개 교육열이 높고 소득 수준이 높은, 즉 학생들의 사회 경제적인 배경이 뒷받침되는 경우에 한해 그러한 학생들이 세계에서 살아남기 위한 경쟁력을 기르는 교육으로 전락하였다는 것이다(조혜성, 2017). 세계시민성이 처음 발흥되어 발전해 온 자취를 살펴보면, 세계시민성은 모든 학생들이 평등하게 갖추고 있어야 하는 자질임에도 불구하고 오히려 불평등하게 접근하도록 되어 있어 부정의와 불평등을 한국 사회에서 만들어내고 있다는 것이다. 이에 따라 세계시민성에 대한 관점 또한 부정적인 것으로 바뀌고 있다고 그녀는 지적한다.

이러한 경향들과 대비되는 서구의 세계시민성에 대한 이념은 칸트나 스토아 학파 등의 전통을 잇는 경우가 많다. Luis Cabrera은, “세계시민성은 근본적으로 세계적인 수준에서 개인에게 요구되는 도덕률과 깊이 연관되어 있다”고 주장하였다. 즉, 세계시민성은 단순히 도구적인 수준에서 요구되는 것이 아니라 인류 공동체를 구성하고 있는 각 개인들의 고유한 의무로 받아들여져야 한다고 보았다. Cabrera는 더 나아가, 세계시민주의의 완성을 위하여 이처럼 도덕적인 측면의 세계시민성이 반드시 필요하다고 주장하였다. 그는 윤리적 세계 시민주의(Moral cosmopolitanism)과 기관적 세계시민주의(Institutional cosmopolitanism)를 분류하고, 전자는 개인의 도덕적 측면을 강조하고 후자는 글로벌 거버넌스가 가능한 적절한 세계 기구를 만들고, 세계의 불평등한 분배 문제를 해결하기 위한 행동에 초점을 두고 있다고 보았다. 그 중에서도 결국, 국민 국가처럼 실제로 강력한 권위를 행사할 수 있는 세계적인 기구가 없는 가운데, 세계 시민주의가 제대로 이루어지기 위해서는 각 개인들이 스스로 세계시민주의적 원리에 부합하는 도덕적인 행위를 할 수 있도록 하는 개인적 세계시민주의(Individual cosmopolitanism)에 입각한 Global

citizenship을 지닐 필요가 있다고 주장하였다.

위와 같은 분류와 더불어, 세계시민교육(Global citizenship Education)을 어떠한 목표를 지니고 있다고 보느냐에 따라서 분류하기도 한다. 조혜성(2017)의 경우에는 세계시민성을 3가지로 분류하였다. 첫 번째는 신자유주의적인 것이다. 이는 경제의 세계화로 인하여 학생들에게 세계 시장에 참여할 수 있는 기술을 제공하는 데 목적이 있다. 두 번째는 가장 널리 받아들여지고 있는 것으로 인권적 세계시민교육(Humanistic GCE)이다. 이는 보편적인 가치로 인권을 강조하고, 모든 인류 전체의 공동체의 한 일원으로서 개인을 생각한다. 또한 세계를 위한 선을 행하는 도덕적인 의무가 세계시민성에 잠재되어 있으며, 불공정한 세계 시스템, 체계에 도전하고자 하는 사람이 바로 세계 시민이라고 주장한다. 마지막으로 비판적 세계시민교육이 있다(Critical global citizenship education). 이 관점에서의 세계시민교육은 인류애와 신자유주의적인 세계시민교육이 오히려 그 무신경함으로 인해 세계의 불평등함을 부추기고 있다고 주장한다. 인권적 세계시민교육의 관점은 서구의 관점을 다른 문화권에 전파하고 옳다고 주장하고 있으며, 신 자유주의는 그 결과에서도 드러나듯이 세계를 불공정한 체계로 변화시키고 있음을 주장한다. 이에 비판적 세계시민주의는 세계 시민이라면 단순히 도덕적이 되려고 하거나 경제 질서에 부합하고자 하는 것이 아니라, 자신의 관점을 되돌아보고 반성하고 전제된, 드러나지 않은 가정을 살펴보고 더 정의로운 것과 국제 사회 이슈에 관심을 가지고 지속 가능한 개발 등에 대해서도 변화된 인식을 가져야 한다고 본다.

이러한 세계 시민주의의 구분 중 본 연구에서는 온건적 세계시민주의와 더불어 비판적 세계시민주의를 오늘날에 필요한 세계시민주의로 채택하고자 한다. 오늘날 세계시민교육은 앞서 지적한 바와 같이 매우 긴요한 시대적 요청이라고 할 수 있다. 그리고 이러한 세계시민교육의 이론적 전제는 바로 인간으로서 가지는 인류에 대한 공통의 의무를 지각하는 것이다(너스봄, 2003:161, 김남준, 2015:15 재인용). 하지만 그러한 의무는 자신이 비롯된 근원에서 완전히 유리되는 것을 의미하지 않는다. 오히려 인간이기에 여러



관계들, 지역적 정체성을 고려하는 가운데 타인에 대한 그리고 인류에 대한 윤리적 의무를 상정할 수 있다. 여기서 유의해야할 것은 그러한 환경들이 필연적으로 그 구성원의 가치관과 관점 형성에 영향을 주게 된다는 것이다. 따라서 자신이 속해 있는 환경의 가치관과 지역적 정체성, 나아가 그것을 둘러싸고 있는 세계적 환경에 대한 비판적인 시각이 없다면 제대로 된 세계시민성을 기르는 것은 불가능하다.

이에 변종현(2006)은 특수성에 기울지도 않고 다양한 특수성에서 출발하여 진정한 보편성을 추구하는 ‘깊은 시민성’을 세계시민성의 목표로 삼아야 한다고 주장한다. 이는 특수성에서 기인하는 이기주의, 분파주의, 구획주의를 타파하고 보편성의 강조에서 오는 역사적인 획일화를 탈피해야만하기 때문이다. 따라서 단순히 보편적이고 이상적인 세계시민주의와 세계시민교육을 지향하기 보다는 지역적 특수성과 보편성이 균형을 이루는 온건한 세계시민교육을 지향함과 동시에 자신이 지니는 특수성에서 기인하는 차별과 편견을 뛰어넘어 세계를 더욱 정의로운 곳으로 만들기 위한<sup>12)</sup> 비판적 의식을 견지하는 비판적 세계시민교육으로의 방향 설정이 필요할 것이다.

---

12) 김남준(2015)은 벡(U.Beck)을 통해 위험사회에서 나타나는 위협이 전 지구적인 보편성을 띠며 나타나게 됨을 제시하고, 지구적 불평등을 해결하기 위해서는 전 지구적 정의에 대한 요구가 필요하다고 주장한다.

## 2. 세계시민교육과 교과서 구성

다음으로 살펴볼 것은 세계시민교육과 관련하여 효과적인 교과서의 구성에 관한 것이다. 본 연구의 주요 분석 대상인 교과서의 경우, 공교육에서 차지하는 위치가 두 국가에서 모두 높은 편이다. 이에 학생들에게 더 높은 학습 효과를 가져올 수 있는 교과서의 구성은 어떠한 것인지에 관한 논의들이 많이 이루어졌다. 하지만 실제 교과서 상에서 제시되고 있는 텍스트 자체에 대한 논의는 많이 부족한 실정이다. 즉, 구체적으로 교과서에서 사용되고 있는 텍스트의 양이나 제시 방식에 관해서는 그 효과성에 대해서 상세하게 다루지 않고 있다. 이에 교과서를 분석함에 있어 일반적으로 교과서에 어느 정도 분량의 텍스트 내용 제시 및 어떤 형태의 텍스트 제시 방식이 필요한지와 관련된 내용을 제시할 것이다. 또한, 텍스트를 통해 학생들이 고차 사고력을 기르기 위해서는 어떤 방법이 필요한지 및 교과서를 하나의 미디어로 보았을 때 교과서에서 학생들이 긍정적인 영향을 받기 위해서는 어떤 조건들이 필요할지를 파악하기 위해 이에 대해서 다루고 있는 몇 가지 선행 연구를 제시해보고자 한다. 비록 이러한 연구들이 온전히 교과서의 분석을 위해 진행된 것은 아니지만, 분석 과정에 있어서 고려해볼만한 사항들을 제시하고 있으며, 이를 참고하여 본 연구에서의 교과서 분석을 진행하고자 한다.

### 1) 교과서와 교과서의 텍스트 이해

여기서는 교과서를 하나의 텍스트로 보고, 이처럼 텍스트라는 형식을 통해 교과서가 학습자의 학습이라는 목표를 효과적으로 달성할 수 있도록 하는 텍스트의 구성 및 제시방식은 무엇인지에 관한 연구들을 고찰해보고자 한다. 먼저 살펴볼 것은 교과서의 의미와 학습자들의 텍스트 이해와 관련된 내용이다.

고한중(2010)에 의하면, “교과서란, 교육과정에 편제되어 있는 특정 교과를 위한 교수·학습서로서, 교육과정의 목표를 달성하기 위하여 학생 수준에 맞게 교육 내용과 방법을 선정·조직하고 구체적으로 진술한 일종의 예시적 교수·학습 자료”라고 한다(고한중·송정미·강석진 2010: 134, 신형욱 2011 재인용). 이에 교과서에는 교육과정 상에서 학생이 알고 있어야 하는 지식을 적절히 전달할 수 있고 또한 학생이 갖추어야만 하는 기능을 습득할 수 있도록 내용이 제시되어야 한다. 실제로 검정 교과서는 국가에서 비교적 엄격한 기준을 가지고 이러한 사항들을 검토한다. 하지만 여기서 중요한 것은 이러한 텍스트들이 기준에 맞추어 제시 되었을 때 실제로 학생들에게 효과적으로 전달될 수 있는가 하는 점이다. 여기서 효과적이라는 것은 학생들이 교과서에 적힌 내용을 이해하고 실생활이나 관련 장면들에서 그러한 지식들을 활용할 수 있도록 하는 것을 의미한다. 이와 관련하여 텍스트 요소만을 놓고 보았을 때의 교과서의 텍스트 제시, 독자의 이해도와 관련된 내용을 선행 연구에서 찾아볼 수 있다.

텍스트 수정과 텍스트 이해도나 효과와 관련한 연구들을 보면, 학습자가 텍스트의 내용을 충분히 이해하지 못하는 상황을 제시하면서 이를 반면교사로 삼고 있다. 즉, 학습자들이 텍스트를 이해하지 못하는 경우를 제시해줌으로써, 어떤 경우에 학습자들이 텍스트를 더욱 잘 이해할 수 있을 것인지에 대한 단서를 제공해주고 있다. 그러한 예시는 다음과 같다. “단어에 대한 충분한 지식이 부족하거나(Beck et al.,1987), 주제와 관련한 배경 지식이 부족한 경우(Beck, Omanson, & McKeown,1982), 어떤 특정한 지식이 텍스트의 어떤 내용과 연결되는 것인지 제대로 인지하지 못하는 경우(Anderson, Reynolds, Schallert, & Goetz, 1977), 애매 모호한 문장과 문장을 연결하는 텍스트의 지시어나 연결어구가 일관성 있게 제시되지 못한 경우(Black & Bern, 1981; Kintsch, Mandel, & Kozminsky,1977), 불필요한 내용이나 사건이 포함된 경우(Schank, 1975; Trabasso et al.,1984), 매우 중요한 개념을 압축적이고 응축해서 제시함으로써 이해를 어렵게 하는 경우(Kintsch & Keenan, 1973; Kintsch,

Kozminsky, Streby, McKoon,& Keenan, 1975)”등 (이병민, 2011 재인용)이 교과서에서 학생들의 이해를 저해하는 요소들로 지적되었다.

이러한 배경 지식을 토대로 효과적인 텍스트 구성은 다음과 같은 요소를 필요로 한다고 볼 수 있다. 효과적인 교과서 텍스트는 학생들이 텍스트에 담긴 내용을 충분히 이해할 수 있을 정도로 주제와 관련된 배경 지식을 풍부하게 제공할 필요가 있고, 각 텍스트 내용들이 지난 학습 내용과 연결되어야 하며 문장 자체에 응집성과 정확성이 존재해야 한다. 또한 중요 내용의 경우 개념만의 응축적인 제시보다는 상세한 서술을 하는 것이 이해를 돕는데 더욱 효과적이다. 따라서 교과서 서술 상에서 이러한 부분들을 고려하여 서술하는 노력이 필요하다.

여기서 한 가지 짚고 넘어가야 할 것이 있다. 앞에서 제시한 노력들이 고의성에 관계없이 특정한 의도를 가지는 것을 경계해야 한다는 점이다. 그 한 가지는 텍스트의 상세화와 관련된 것이다. 상세화란, 기존의 내용을 좀 더 풍부한 부연 설명을 통해서 보충해 주는 것을 의미한다. 이러한 교과 내용의 상세화는 교과서에 따라 달라진다. 이는 교과서 개발자의 의도성이 드러나는 부분이다(양명희, 2011:188-190). 양명희(2011)에 따르면, 사회 교과는 다른 교과와 달리 교과서 개발자의 학문적 관점에 따라 사회 현상에 대한 해석이 달라질 수 있으며, 학생들이 학습해야 하는 구체적인 사회 현상에 대해서도 다른 관점을 취할 수 있다고 보았다. 즉, 사회과 교과서의 상세화에는 어떠한 부분을 더욱 강조할 것인지 또는 축소할 것인지와 관련된 개발자의 주관이 개입될 수 있음을 의미한다. 이는 상세한 서술이 위에서 제시한 것과 같이 학생들의 효과적인 텍스트 이해를 위해서 필요하지만 그와 더불어 상세하게 서술된 부분과 그렇지 않은 부분에 숨겨진 의도에 주의를 기울일 필요가 있음을 보여준다. 따라서 이러한 부분을 파악하는 것 또한 텍스트의 효과적인 이해를 위해서 중요하다.

다음으로는 텍스트의 효과성과 관련하여 교수용 텍스트를 누가 어떻게 수정했을 때, 학생들의 이해에 도움이 되는지 살펴본 연구들도 있다. 언어에 대한 전문 지식을 가지고 있는 언어학자, 대학의 작문 강사, 그리고

다양하고 종류의 흥미로운 글들을 많이 작성해 본 잡지사 기자 등이 수정한 텍스트 중에서 대학의 작문 강사가 수정한 글이 학생들의 흥미나 이해에 가장 도움이 되었다는 연구 결과도 있다(Duffy, Higgins, Mehlenbacher, Cochran, Wallace, Hill, Haugen, McCaffrey, Burnett, Solane & Smith, 1989, 이병민 2011, 277p 재인용).

이러한 연구 결과는 교과서에서 단순히 교과 지식만을 나열하는 텍스트로는 학생들의 교과 내용에 대한 이해도를 높일 수 없다는 것을 보여주는 하나의 예시로서 작용할 수 있다. 이러한 점을 고려하여, 교과서를 편찬할 때에 교과서가 학생들이 학습 내용을 습득할 수 있는 중요한 읽기 자료로 기능한다는 것을 인지해야만 한다. 이러한 관점 하에서 교과서는 학생들이 쉽게 내용을 이해할 수 있고, 이를 통해 중요 내용에 대한 습득이 가능하도록 하는 적절한 서술을 포함하도록 집필될 필요가 있다.

## 2) 교과서의 구성 및 고차사고력과 지식

여기서는 텍스트의 구성(교과서의 구성)에 따라 학생들이 어떠한 종류의 지식을 얻을 수 있는지를 살펴보고자 한다. 오늘날과 같은 세계화와 다문화 시대에 직면하는 인류공동의 문제를 해결하기 위해 학생들에게 필수적으로 일컬어지고 있는 능력, 지식은 바로 창의성, 비판적 사고력을 비롯한 고차사고력이다. 따라서 사회과를 비롯한 교과에서 교과서의 구성 또한 단순 개념이나 사실의 나열을 학습하도록 진행하는 것이 아니라, 학생들에게 좀 더 고차원적인 사고 능력을 길러주기 위해서 계획되고 구성되어야 한다는 점은 의심의 여지가 없다.

먼저 살펴볼 것은 교과서의 구성을 통해 창의성을 비롯한 고차사고력을 어떻게 획득할 수 있는가이다. 고차사고력이 무엇인지에 대해서는 다양한 학자들이 제시하고 있지만, 이를 한 마디로 정의하는 것이 쉽지는 않다. 그럼에도 불구하고 고차사고력이 무엇인지에 대해서 확인하고 정의하고자 하는 노력들은 계속되어왔다. 미국의 고차사고력 관련 연구자인

뉴만(Newmann, F. M.)은 고차사고력을 '일상적이고 기계적이고 제한적인 정신의 사용이 아닌 도전적이고 확장적인 정신의 사용으로 보고, 과거에 학습한 지식의 통상적인 응용으로 해결할 수 없는 문제에 대해서 이를 새롭게 해석, 분석하고 관련 정보를 조정할 때 나타나는 사고력'으로 보았다(Newmann, 1991a, pp. 325-326; 차경수 외, 2008, p. 269, 은지용 2015 재인용). 이와 비슷하게 울레버와 스콧은 문제 해결력, 창조적 사고력, 의사결정력, 메타인지, 비판적 사고력 등을 고차 사고력의 대표적인 유형으로 제시하였다.(Woolever & Scott, 1988, p. 318).

이러한 정의들의 공통점은 고차 사고력을 여러 분야의 사고 형태로 분리된 것이 아니라 다양한 사고 특성들의 복합체로 본 것이다. 그러면서도 사회과학과 관련해서는 복잡하고 구조화되지 않은 문제들에 대한 해답을 제시할 수 있는 문제 해결력이 바로 고차 사고력의 특징이라고 보았다.

이런 문제해결력으로서 창의성, 또는 고차사고력은 지식과 밀접한 관련을 갖고 있다. Sternberg(2006: 88-90)의 창의성 투자 이론에 따르면, 창의성은 서로 연관성이 있는 다음의 여섯 가지 특징을 갖고 있다고 한다: (1) 지적 사고 기술, (2) 지식, (3) 사고 유형, (4) 인성, (5) 동기 그리고 (6) 환경이다. 이 중에서도 지식은 나머지 사고 유형을 촉발하는 기초가 되어 준다(박창남, 2012 재인용). 이를 비롯하여 많은 연구들에서 고차사고력, 창의성과 복잡한 문제를 해결하는 능력과의 관계를 언급하였다.

이와 같은 논의에서 핵심적으로 다루어지는 것은 특정 분야의 복잡한 문제들을 해결하기 위한 고차사고력, 즉 창의적 사고가 나타나기 위해서는 그 분야의 지식이나 정보가 충분히 뒷받침되어야 한다는 것이다. (Baer, 2003; Ericsson & Moxley, 2012; Mumford, Medeiros & Partlow, 2012; Policastro & Gardner, 1999; Rich & Weisberg, 2004; Weisberg, 1999, 이병민 2012, 279p 재인용).

물론 특정 분야의 지식이 많은 것이 반드시 새로운 해결책을 제시해줄 수 있는 것은 아니며, 이러한 지식들이 기존의 발상을 뒤집는 것을 어렵게 만들 때가 많다. 하지만 일반적인 경우 특정 분야의 심도 깊은 지식

을 통해서 새로운 문제를 창의적으로 해결하게 된다. 이처럼 한 분야에서 뛰어난 업적을 남거나 창의적 작업을 수행했던 사람들의 경우 해당 분야의 전문적인 지식을 갖고 있으며, 그 분야에서 상당 기간 동안 종사한 경우이다(Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993, 이병민 2011 재인용). 이러한 점을 고려하였을 때, 해결하고자 하는 문제와 관련된 분야의 지식의 깊이 정도가 문제 해결의 척도가 되어줄 수 있다.

이러한 관점의 연장선에서 박창남(2012)은 새로운 발산적인 사고 양식으로서의 고차사고력, 창의력이 지식 교육과 별개의 것이 아니라고 주장한다. 그는 지식을 통해서 실생활에서 문제를 해결할 수 있고, 이러한 과정의 지식 활용이 단편적인 것이 아니라 오히려 ‘지적, 정의적, 과정적 측면에서 확인 가능한 포괄적인 개념’으로 파악될 수 있어, 고차 사고력이 지니고 있는 복합적인 사고 양식과 맞닿아 있다고 보았다. 따라서 지식의 교육이 창의성을 가로막거나 창의성 교육과 이질적인 것이라기보다는, 창의성을 발현시킬 수 있는 통로로서의 역할을 할 수 있음을 강조하였다(박창남, 2012:180-183).

이를 종합하면, 학생들에게 고차원적인 사고력을 길러주기 위해서는 충분한 양의 지식습득을 가능하게 하는 것이 중요함을 지적할 수 있다. 기본적으로 이러한 지식 습득은 공교육의 관점에서 교과서 텍스트 읽기를 통해서 이루어진다고 볼 수 있다. 따라서 교과서의 서술 및 텍스트 구성의 중요성이 더욱 강조된다. 이런 측면에서 본 연구에서는 사회과 교과서의 세계시민교육 관련 내용의 서술 방식이나 제시의 양이 학생들에게 세계시민성 함양에 필요한 창의성이나 비판적 사고력 등의 고차 사고력을 길러줄 수 있는 수준인지 주의 깊게 살펴보기로 하였다.

### 3) 미디어 효과성과 교과서

마지막으로 교과서 텍스트 구성과 관련하여 살펴볼 점은, 교과서의 텍스트를 하나의 미디어로 보았을 때 어떤 상황 및 구성에서 학생들에게서 긍정적인 반응을 얻을 수 있을지에 관한 것이다. 교과서의 텍스트는 특히 한국 및 일본에서 국가 교육과정에 따라 학생들이 습득하기에 바람직하다고 여겨지는 내용을 담고 있다. 따라서 이러한 텍스트에 대해 학생들이 긍정적인 관점을 가지고 받아들일 필요가 있다. 물론 비판적인 자세를 항상 견지해야하지만<sup>13)</sup>, 교과서의 핵심적이고 기본적인 내용은 긍정적인 관점으로 받아들여질 필요가 있다. 그렇지 않을 경우 학생들의 교과 내용 습득 자체가 불가능할 가능성이 존재하기 때문이다.

이러한 인식 하에서 미디어의 내용을 긍정적으로 받아들이기 위해서는 어떠한 조건들이 필요한지에 관한 미디어 관련 연구를 살펴보고자 한다. 대표적으로는 광고라는 미디어와 관련하여 제시되고 있는 연구를 제시할 수 있다. 이은선(2011)은 대학생 소비자들의 광고 노출 정도가 브랜드 및 광고에 대한 태도에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하였다. 이 연구에 따르면, 대학생들은 이전에 자신이 많이 노출되었던 광고에 대해서 다시 그 광고를 보게 되었을 때 긍정적인 관점을 표출하는 것으로 나타났다. 이는 대상에 대한 감정이(광고 노출과 관련해서는 익숙함이나 편안함이라는 감정) 그 대상에 대한 태도에 직접적으로 영향을 미친다는 것을 제시해주고 있다.

이와 비슷한 연구로, 담배 광고 및 담배 회사의 사회공헌 활동에 노출된 정도가 청소년들의 현재 및 미래의 흡연 의사에 미치는 영향을 분석한 연구가 있다. 결론적으로, 이 연구에서는 담배광고 중 편의점 계산대에 진열된 담배광고와 미디어 광고가 청소년의 미래 흡연의도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났음을 제시하였다(신성례 외 2014:33-43).

---

13) 무조건적인 수용이 아닌, 여러 방면에서의 비판적인 검토 후의 수용을 의미한다.



즉, 청소년들이 편의점 계산대에 진열된 담배광고와 미디어 광고에 노출될수록 미래 흡연의도를 증가시키는 것으로 나타났다.

이처럼 미디어와 관련된 연구를 통하여, 교과서 텍스트 또한 하나의 미디어로 간주하였을 때 어떤 점들을 고려해야 하는지를 확인할 수 있다. 즉, 미디어에 노출되는 빈도와 시간이 길어질수록 수용자는 이에 좀 더 긍정적인 반응을 보이게 되며, 그렇지 않았을 경우와 비교하여 좀 더 내용을 거부감 없이 받아들이게 되는 경향을 보인다는 것이다. 따라서 학생들이 단순히 시청만 하는 광고 등의 미디어와 비교하여 교과서는 오히려 더 의도적으로 높은 집중도를 보이며 접하게 되는 미디어라는 점을 고려하였을 때, 교과서 텍스트에 대한 노출정도나 양에 관한 고려가 교과서 제작 과정에서 반드시 필요하다는 점을 선행 연구들을 통해 이해할 수 있다. □

### 3. 한국과 일본의 세계시민교육

이 절에서는 한국과 일본의 세계시민교육이 어떻게 기존의 세계 교육 운동에서 발전되어 지금에 이르렀는지를 고찰하고, 이 둘을 비교하는 것이 한국 사회와 세계시민교육에 어떠한 의의를 가지는지를 살펴보고자 한다.

#### 1) 한국의 세계시민교육

앞서 선행 연구에서도 살펴보았듯이, 다문화교육, 국제 이해교육, 지속가능 교육, 문화 다양성 교육, 민주 시민 교육 등의 교육 운동들은 모두 세계시민교육의 한 줄기이다(한경구, 2017). 이처럼 세계시민교육은 이러한 교육 운동들의 주요 내용과 목표를 포괄함과 동시에 ‘세계화’와 ‘다문화 사회’의 도래와 더불어 세계 공동체에서의 시민성에 강조점을 둔 형태로 등장하게 된 교육이다. 여기서는 일본 세계시민교육과의 비교를 위하여 이러한 맥락 하에서의 한국의 세계시민교육 변천 과정을 간략하게 살펴보고자 한다. 14)

한국에서는 1990년대 중·후반부터 세계화의 도래와 더불어 세계시민성을 고려한 교육 목표에 대한 논의가 있어 왔다(구정화·박선웅, 2011, 이민경 2013:123p 재인용). 그 중 가장 뚜렷한 목표를 가지고 실행되어 온 것은 바로 다문화 교육이다. 다문화 교육은 국제화 및 세계화의 시대, 다문화 사회로의 진입이 심화되면서 이에 대응하는 시민성을 기함과 동시에 국가, 세계라는 다중적 시민성의 갈등을 해결하기 위한 교육적 노력으로 시작되었다. 이러한 다문화 교육은 우리 사회에 결혼 이주 가정이나 외국인 노동자들의 유입이 증가하면서 더욱 그 중요성이 높아지게 되었다. 이에 특히 이들의 자녀에 대한 한국 사회 적응 지원의 일환으로 많은 교육 프로그램이 제시되었다.

공교육 측면에서는 2006년부터 교과부가 본격적으로 다문화 가정 자녀 교육을 위한 지원 계획을 발표하였다. 이 계획의 목적은 다문화 가정 구성원의 인적자원 개발 및 마련 및 자녀들의 교육 소외 방지 대책의 모색이었다(교육부, 2006, 이민경, 2010:160, 재인용). 이러한 정책의 대상에서도 살펴볼 수 있듯, 한국 다문화 교육의 대상은 대부분 외국에서 이주해 온 이들로, 그 목표는 이들의 한국 적응을 돕는 것이었다. 이는 2008년까지 교과부에서 사용하였던 다문화 가정이라는 용어가 결혼 이주 가정만을 포함하였다가 그 이후 이주 근로자 가정 까지 포함하는 것으로 변화된 것에서도 확인할 수 있다. 이처럼 초기의 다문화 정책은 단순히 다문화 가정의 교육 소외를 해소하는 방향을 중심으로 진행되어, 다문화 가정의 자녀뿐만 아니라 모든 학생들이 세계화 및 다문화 사회에 대응할 수 있는 세계시민성을 기르는 세계시민교육에는 이르지 못하였다.

이러한 상황은 2010년대에 들어 세계시민교육이 세계 교육의 화두로 떠오르면서 변화하게 된다. 2012년 유엔에서 교육 최우선 구상을 발표하고, 2015년에 지속가능발전 목표 등을 제시하면서 세계시민교육이 최우선 교육 과제로 등장하게 된 것이다. 2015년 세계 교육포럼에서 국제사회는

---

14) 여기에는 국제 이해 교육, 다문화 교육, 지속가능발전을 위한 교육 등 기존 세계 교육의 흐름도 ‘세계시민교육’의 일부로 이해한다.

세계시민교육을 글로벌 교육의제 중 하나로 확정하고, 2030년까지 달성해야 할 공동의 목표로 설정하였다(UNESCO, 2015b). 이처럼 세계시민교육이 전 세계적인 교육 화두로 설정되자, 이에 따라 국내에서도 많은 세계시민교육 관련 연구들이 진행되었다. 윤노아, 최윤정(2015)은, 국내에서 이루어진 다양한 형태의 세계시민교육 관련 연구를 분석하였다. 이에 따르면 국내에서 진행된 세계시민교육 연구는 특히 ‘경험적 연구’에 대한 관심이 부족한 것으로 나타났다. 이론적 연구에 비해 경험적 연구의 수가 절대적으로 부족하였던 것이다. 이에 실제 사회과교육 현장에서의 세계시민교육에 대한 실천적 관심이 부족하다는 점을 알 수 있었다. 또한 경험적 연구 중에서도 세계시민교육 관련 수업 및 프로그램의 효과성 검증 연구에 집중되어 있으며, 그 중에서도 양적 연구에 치중하는 모습을 보이고 있다. 따라서 한국의 세계시민교육은 그 중요성에 대응하여 실제 교육 현장에서 세계시민교육의 다양한 측면을 고려한 실천들이 이루어질 필요가 있다.

이러한 필요성에 대응하듯, 공교육에서 최근 2015개정 교육과정을 통해 사회과에서 세계시민성 함양과 관련된 내용을 더욱 풍부하게 제시하였다. 2015개정 교육과정은 ‘지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량’을 핵심 역량 중 하나로 명시하고 있다. 아울러 10개로 제시된 범교과 학습 주제 중에서 세계시민성 함양과 밀접한 학습 주제로는 민주시민교육, 인권 교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등을 들 수 있다(이궁연, 2017:42). 이러한 국가 교육과정의 변화는 세계시민교육이 사회과뿐만 아니라 우리나라 교육 전반에서 중요 의제로 대두되었으며 이를 위한 실천적 움직임이 나타나고 있음을 보여준다.

## 2)일본의 세계시민교육

세계시민교육의 이전 형태라고 할 수 있는 국제 이해 교육은 일본에서 이미 1950년대에 그 출발점을 찾아볼 수 있다. 일본은 유네스코에 가입하게 되면서 유네스코의 지침에 따른 국제 이해 교육을 추진하고자 하였다. 이 당시 유네스코의 국제 이해 교육의 목표는 제 2차 세계대전에 대한 반성을 통해 국제 평화와 인류의 복지를 증진하자는 이념에 집중되어 있었다(세키네 히데유키, 2017: 82). 1950-60년대에 일본은 유네스코의 지침을 거의 그대로 따른 국제이해교육을 추진하였으나, 1970년대에는 다소 차별화된 독자적 프로그램을 제시하기도 하였다. 그러나 이 당시의 국제 이해 교육은 일본의 급속한 경제성장 및 경제 대국화와 맞물려 세계 속에서의 일본의 역할이라는 당면 과제 해결에 지나치게 집중된 나머지 세계시민의식의 육성보다 국가·민족의식 육성을 강조한 '일본형 국제 이해교육'으로 비판을 받기도 하였다(米田伸次, 2003: 207, 세키네 히데유키, 2017: 84 재인용). 이는 세계 교육의 본질적인 목표에 위배되는 방향이었으나 이러한 경향은 냉전 시대의 영향과 더불어 1980년대까지도 지속적으로 영향을 미치게 된다.

1980년대 이후부터는 <개발교육>이나 <글로벌교육> 등이 일본에 소개되어 유네스코 중심의 국제 이해 교육에서 벗어나 다양화된 국제 이해 교육이 이루어지게 되었다(이은송, 2010: 142). 이 시기에는 주로 세계화 시대를 맞아 국민국가 간의 상호 이해를 증진하기 위하여 국제협조 및 협력의 필요성이 강조되었다. 또한 냉전 상황에서 국민국가의 시민성이 강조됨에 따라 세계 속의 일본인의 역할을 발견하는 데 중점을 두는 국제 이해 교육이 실행되었다. 즉 80년대까지는 지속적으로 국민 국가적 정체성을 강조하는 바탕 위에서의 국제 이해 교육 및 소위 글로벌 교육이 이루어졌다.

1990년대에 들어와서는 국제 이해 교육이 글로벌 교육으로 한층 더 일체화되는 모습을 보였다. '글로벌화'는 일본의 국제 이해 교육의 중심과

제가 된 것이다. 특히 학교에서 1990년대 재량학습이 도입되면서 각급 학교에 이문화 이해 교육이 확대되었다. 그러나 이러한 교육은 단순히 국제 교류의 수준의 연장선이었다는 점에서(樋口信や,1995:13~14, 이은송,2010: 144 재인용), 각 개인들이 세계적인 측면에서 사고하고 행동하도록 지도하는 세계시민교육으로의 전환은 아직 일어나지 않았다고 할 수 있다. 그러나 그러한 움직임은 학계에서 먼저 시작되고 있었다.

1993년 8월에는 동경 메구로 국립연구소에서 ‘일본글로벌교육연구회’가 설립되었다. 여기서는 글로벌교육을 ‘이질과 공존, 인류사를 함께 형성해 가는 정신을 개발하고, 자국이나 자민족 중심 사고와 행동을 극복하며, 지구 이익의 관점에서 자각과 책임을 갖고 연대와 협력을 추구하고, 문제해결에 초점을 맞춘 글로벌시티즌을 육성하는 것으로서 국제이해교육, 이문화교육, 환경교육 등 제 영역을 포함하는 교육’으로 규정하였다(魚住忠久, 2003: 32, 박성인, 2010:9 재인용). 글로벌교육의 이론과 실천의 양면을 연구하고 발전시켜 보급하고자 하는 목적으로 설립된 이 연구회는 1997년 ‘일본글로벌교육학회’로 계승되어 오늘날까지 이르고 있다.

이후 일본의 교육은 이전과는 다른 여러 변화를 추구하였다. 특히‘살아가는 힘’을 강조하고 ‘총합학습(종합학습)’시간을 신설한 것이 특징적이다.‘살아가는 힘’은 타인 배려 및 인권존중, 다른 이들과 함께 살아가는 마음, 스스로 생각하고 스스로 과제를 발견하여 문제를 해결해 나갈 수 있는 힘을 의미한다. 그리고‘총합학습(종합학습)’이란 단일 교과와 선을 넘은 주제나 테마 중심의 학습을 의미하며 이를 통해 살아가는 힘을 기르는 것을 목적으로 한다. 이러한 종합학습에서 특히 강조되고 있는 학습 테마로‘국제이해교육’이나‘환경교육’,‘인권교육’,‘개발교육’등의 글로벌교육 내용을 다루고 있다(박성인,2010:9).

2000년대에는 이러한 글로벌 교육이 변형되어 다문화 사회 및 세계화의 진전에 대응하여 이문화(다문화)를 이해하고자 하는 교육이 실시되었다. 기존의 이러한 흐름은 ‘다문화 공생’ 혹은 ‘이문화 공생’ 이라는 교육 목표 및 정책으로 계승되었다. 최근 일본 정부가 강조하고 있는 다문화 정

책의 핵심은 바로 이와 같은 “다문화 공생주의”이다. 이것이 주요 의제로 채택된 것은 2006년 일본 총무성이 ‘다문화공생 플랜’을 천명한 이후이다(문정애, 2012:23, 이은송, 2010:145). 이는 기존의 지방정부에서 먼저 실시하고 있던 적극적인 다문화 사회 수용에 대해 중앙 정부가 대응한 형태라고 할 수 있다. 이 계획에 따르면 일본 정부는 다문화 공생에 대하여 “국적이나 민족이 다른 사람들이 서로 문화적인 차이를 인정하면서 대등한 관계를 구축하여 지역사회 구성원으로서 함께 살아가는 것”으로 정의하고 있다(문정애, 2012:23). 총무성은 일본 다문화 공생 정책의 핵심으로 두 가지를 제시하고 있다 이는 “대등한 관계”와 “지역사회의 구성원으로서 함께 살아가는 것”이다. 오늘날 다문화 사회에서 심각한 문제로 대두되고 있는 것은 바로 차별과 배제로, 이러한 차별과 배제가 있는 한 다문화 공생은 불가능하며 집단 간의 갈등으로 이어질 수 있다. 따라서 지역적인 측면에서 실제로 함께 살아가는 “대등한 관계”를 형성하는 것이 다문화 공생 정책의 핵심이 된다. 또한 다문화적인 정체성을 지닌 이들이 실제로 살아가는 것은 바로 지역사회이며, 지역사회에서 공동체의 일원으로 함께 살아가기 위해서는 국적, 인종, 민족, 문화적 차이를 인정하고 받아들일 필요가 있다. 이에 이 두 가지가 바로 다문화 정책의 핵심이 됨과 동시에 다문화 사회를 위한 성공적인 대응 전략이라고 할 수 있다(천호성, 2014: 19). 일본의 세계시민교육은 이처럼 국제 이해교육을 비롯한 평화교육, 다문화 공생, 이문화 이해를 통한 세계시민성 함양을 목표로 이루어지고 있다. 또한 실제 다문화적 정체성을 지닌 이들이 살아가는 지역 사회에서의 다문화 교육 프로그램을 적극적으로 실행하여 그들을 지역 사회의 구성원으로 온전히 받아들이는 데 많은 도움을 주고 있다. 이처럼 일본의 세계시민교육은 지방자치 단체 단위에서 지역적 정체성을 고려한 세계시민교육의 실천이 중앙정부의 정책과 조화를 이루며 실행되고 있다는 것을 특징으로 한다(최병두, 2010: 302, 문정애, 2012:24 재인용).

### 3) 한국과 일본의 세계시민교육 비교 의의

본 연구는 연구의 의의에서 제시한 바와 같이 한국과 일본의 세계시민교육을 양국의 중학 사회 교과서를 통해서 비교하고자 하는 목적으로 진행되었다. 이에 여러 나라들 중에서 일본과 비교할 필요성에는 어떤 것이 있는지를 제시하고자 한다.

가장 먼저 생각해 볼 수 있는 것은 세계시민교육의 필요성을 가져온 배경 중 하나인 다문화 사회의 진입 시기가 일본이 한국에 비하여 10-15년 정도 빠르다는 점이다(천호성, 2014: 17). 세계시민교육의 뿌리인 기존의 글로벌 교육들, 즉 국제 이해 교육 및 다문화 교육 정책 등을 일본은 한국에 비해 더욱 이른 시기에 정립시켜나가고 있었다. 한국은 1960년대에 국제 이해교육이 시작되었고 다문화 교육은 2000년대에 들어 시작되었던 반면 일본의 경우는 1953년에 전후 평화 교육을 적극적으로 수용하였고 1980년대에는 이문화 교육, 즉 이문화를 이해하는 것을 중심으로 하는 다문화 교육이 제시되었다. 또한 한국과 일본의 경우 결혼 이민자의 유입과 외국인 노동자의 증가 등 다문화 교육 도입 배경이 매우 비슷하다. 이처럼 다문화 사회의 도입 및 그 교육의 정립의 시점이 한국보다 빠르고 그 환경이 비슷하다는 점에서 한국이 앞으로 더욱 심화되는 다문화, 세계화 시대에 어떤 수준의 세계시민교육을 어떠한 방향성을 가지고 실천해나가야 할지 그 당면 과제를 분명하게 해 줄 수 있다.

다음으로 일본과의 세계시민교육 비교가 필요한 이유는, 이론적 측면에서 일본의 세계시민교육의 방향이 바로 오늘날 요구되는 온건한 수준의 세계시민주의에 적합하기 때문이다. 앞서도 살펴보았듯이 온건한 세계시민주의는 개인이 자신의 뿌리를 잃지 않으면서도 세계 속에서 인류 공동체 혹은 지구공동체의 일원으로서의 의무를 추구할 수 있다고 보는 세계시민주의의 분류이다. 이는 인간이 자신의 본래적 정체성에서 완전히 유리될 수 없으며, 지구적 애착은 지역적 애착에서 비롯된다는 점에서 정당화된다. 따라서 이러한 온건한 세계시민주의는 실질적이고 실현 가

능한 세계시민교육의 토대가 됨을 이미 제시한 바 있다. 일본은 이러한 온건한 세계시민주의에 입각하여, 세계시민교육을 실행함에 있어서 학생들에게 뿌리를 잃지 않도록 하기 위해 일본 전통 문화를 강조하고, 세계 속에서의 일본의 역할을 자각하며 일본인으로서 세계에서 어떤 역할을 할 수 있는지를 중시한다(세키네 히데유키, 2017:85). 이는 Saito(2010)의 행위자 네트워크 세계시민주의에서도 찾아볼 수 있다. 이것이 국수주의나 타문화 배척으로 흐르지 않도록 주의한다면, 이러한 일본의 세계시민교육의 방향은 실현 가능한 세계시민성을 함양한다는 측면에서 바람직하다. 한국 또한 현실적으로 가능한 세계시민교육의 원리가 이러한 온건적 세계시민주의라고 한다면, 이미 그러한 방향의 교육을 실시하고 있는 일본의 사례를 검토하는 것은 앞으로 한국 사회과의 세계시민교육이 어떠한 방향으로 나아가야 하는지에 중요한 시사점을 제공해줄 수 있다.

세 번째로 생각해볼 수 있는 일본과의 세계시민교육 비교가 필요한 이유는 바로 일본이 기존에 다인종 이민 국가가 아니었다는 점에서 한국과 비슷한 다문화 및 세계시민교육의 도입 환경을 지니고 있다는 점이다. 다인종, 다민족 국가가 아니라는 것은 한 나라 안에서의 동질성과 동일한 문화 향유의 가능성이 매우 높다는 것을 의미한다(천호성, 2014:18). 또한 최근까지도 일본은 단일 민족주의라는 이데올로기에서 자국민 중심주의의 정책을 실행해왔다. 일본은 특히 2012년 이후 아베 정권이 재등장하면서, 일부 우익 단체들이 제일 조선인들을 배척하고 외국인 혐오 등을 공공연히 드러내는 등 정치적으로 우경화하는 모습을 보이고 있으며 이로 인해 자국민 중심의 정책이 강화되는 면을 보였다(이면우, 2015:107). 이처럼 미국이나 유럽과 달리 일본은 단일민족을 강조하는 민족주의적인 특성과 외부의 다른 문화에 대한 폐쇄적 성격, 외국인에 대한 보수성을 보여왔다. 이는 단군으로 상징되어 온 한국의 단일민족주의와도 큰 공통점을 지니고 있다.

이러한 공통점 속에서 약간의 시차를 두고 진행되어 온 한·일 양국의 국제 이해 교육, 다문화 교육, 세계시민교육으로 이어져 온 교육의 흐름



을 비교해봄으로써, 학생들을 세계 시민으로 성장시켜야 하는 당면 과제를 두고 현재의 한국 사회과의 세계시민교육이 어떻게 이루어지고 있는지 앞으로 한국의 사회과에서의 세계시민교육은 어떠한 방향으로 진행되어야 할지에 대한 시사점을 얻을 수 있다.

또한 주목할 점은 일본과 한국 모두 이민이나 난민 등 외부로부터의 유입에 대해 다른 나라에 비해서 비교적 제한적인 정책을 실시하고 있다는 것이다. 이는 여러 유럽 나라들 및 미국, 캐나다 호주 등의 나라들이 이민을 인정하고 적극적으로 유입하는 정책을 실행하였던 것과는 다르다(천호성, 2014:18). 최근 일본과 한국 모두 소자녀화와 고령화의 진행으로 인한 노동력 부족의 문제에 직면하고 있어 외국 노동력의 유입이 불가피한 상황이다. 이러한 상황에서 다양한 정체성을 지닌 이들을 각 국 사회에 받아들임으로써 나타나게 될 문제들을 어떻게 해결해나갈 수 있을 것인지를 세계시민교육의 관점에서 살펴보는 것은 반드시 필요한 일이다. 이는 양국의 공통된 숙제이며, 일본의 경우 한국보다 앞서 이러한 시기를 겪고 있기 때문에 한국이 앞으로 어떠한 문제를 겪을지, 또한 이 과정에서 한국에서 어떠한 세계시민교육을 실행해나가야 할 것인지에 대한 도움을 받을 수 있다.

마지막으로 세계시민교육을 주도적으로 진행하는 주체 및 그 진행 과정에서 한국과 일본의 차이가 나타나고 있다는 점이다. 일본의 경우 세계시민교육의 중요 주제 중 하나인 다문화 교육에 있어서 지역 중심의 독자적인 다문화 교육 정책을 진행하고 있다(문정애, 2012: 23). 이는 한국의 국제 이해 교육, 다문화 교육 등 세계시민교육의 각 영역들이 국가 주도적으로 진행되고 있는 것과는 매우 다르다. 또한 일본의 경우 실제로 세계시민성이 필요한 다문화적 문제가 발생하는 지역을 중심으로 하여 관련 교육 정책이 진행되고 있으며 성공적으로 정착하고 있다는 점에서 이러한 일본의 세계시민교육 모델을 고찰해볼 필요가 있다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 분석 대상

본 연구는 한국과 일본의 중학 사회과(공민) 교과서에 나타난 세계시민교육의 내용을 국제적인 기준으로 사용될 수 있는 세계시민교육의 기준틀(UNESCO TLO) 및 Gaudelli(2009)의 세계시민교육을 보는 관점에 따라 비교 분석함으로써 세계시민교육이 현장에서 어떻게 이해되고 적용될지를 파악하고 앞으로의 교과서 개발에 개선 방향을 제시하는 데 목적이 있다. 교과서의 경우, 학생들이 받아들일 수 있는 가장 실질적이고 중요한 내용 제시 도구이기 때문에 이를 분석하는 것은 한국과 일본 공교육에서 어떻게 세계시민교육이 이해되고 적용되고 있는지를 판단하는 데 중요한 자료가 될 수 있다. 이에 한국과 일본의 중학 사회과 교과서를 선정하여 유네스코의 TLO에 따라 교과서에 제시된 세계시민교육의 내용 요소, 목표, 관점에 중점을 두어 분석하도록 할 것이다.

교과서의 선정은 다음과 같이 진행되었다. 먼저 일본 교과서의 경우, 미국에서 발생한 좁은 범위의 사회과교육(social studies)을 다루는 중학교 공민 교과서로 한정하여 선정하였다. 또한 출판사별로 도쿄를 포함한 관동 지방 및 오사카를 포함하는 관서 지방에서 실제 일본의 지역별 공립 중학교에서 채택률이 높은 중학교 문부성 검정 사회(공민과)교과서를 2권 선정하여<sup>15)</sup> 분석한다. 분석의 범위는 일본 중학교 사회과 교육과정 중, 공민 부분에서 세계시민교육을 다루는 교과서의 부분으로 한정하였다.

마찬가지로 한국 교과서 역시 최근 개정된 2015 개정 교육과정에 따른 검정 중학교 사회 교과서 중 전국적으로 채택률이 가장 높은 2권을 선정하여 분석하기로 하였다.<sup>16)</sup> 특히 교육과정에 따라 나라마다 문화적 견해

15) <http://www.sankei.com/smp/life/news/151031/lif1510310017-s.html>,

16) 미래N, 비상 교과서가 선정되었다.

와 차이가 극명하여 분석 과정에 혼선을 줄 수 있는 지리, 역사 등의 내용은 제외하고, 세계 이슈와 관련하여 세계시민교육을 다루는 일부 지리 내용과 좁은 의미에서의 사회과교육 (Social Studies)를 다루는 부분의 내용을 추출하여 유네스코의 TLO 및 Gaudelli(2009)의 세계시민교육을 보는 관점에 따른 내용 요소가 어느 정도 들어 있는지를 분석하도록 하였다.

<표9> 한국, 일본 교과서의 세계시민교육 관련 단위 일람

한국 교과서(사회1, 사회2)		일본 교과서 <sup>17)</sup>
IV. 다양한 세계, 다양한 문화	I. 인권과 헌법	1-1-1. 글로벌화와 유대를 강화하는 세계
VII. 개인과 사회생활	V. 국민경제와 국제거래	1-1-4. 지속가능한 사회를 향해
XII. 사회 변동과 사회 문제	VI. 국제 사회와 국제 정치	2-1-1. 인권의 역사
	IX. 글로벌 경제 활동과 지역 변화	2-2-2. 평등권- 공생사회를 향하여 2-2-3. 글로벌 사회와 인권
	X. 환경 문제와 지속 가능한 환경	5-1. 국제사회의 구조
	XII. 더불어 사는 세계	5-2. 다양한 국제문제 5-3. 앞으로의 국제사회와 일본

17) 도요서적의 교과서 소단원 주제를 중심으로 정리함.

## 2. 분석 방법

본 연구의 교과서 분석 방법으로는 내용 분석 방법을 사용하도록 한다. Krippendorff(1980), Downe-Wamboldt(1992), Sandelowski(1995) 등의 연구에 따르면, 내용 분석은 연구 방법의 일종으로서, 일정한 현상을 묘사하고 수량화하는 체계적이고 목적적인 방식을 의미한다. 이러한 내용 분석에는 내용의 수량적인 측면을 고려하는 양적인 내용 분석과, 내용이 담고 있는 의미에 좀 더 집중하는 질적인 내용 분석이 존재한다. 교과서의 경우, 관련된 내용이 제시되는 양 및 그 서술상의 특징이 모두 중요하게 고려되어야 한다. 이에 본 연구에서는 중학 사회 교과서의 세계시민교육 관련 내용 분석을 위해 상호보완적 관점에서 양적 내용 분석과 질적 내용 분석을 병행하는 혼합적 방법(mixed method)을 채택하였다(Berg, 2001; Creswell, 2011). 내용 분석은 양적인 내용 분석과 질적인 내용 분석 모두 비슷한 분석 단계를 공유할 수 있으며, 그 과정의 구체적인 방법이나 해석 방식에서 차이점을 보인다. 이에 본 연구에서는 두 분석 방식이 일정 단계까지 동일한 과정을 거치도록 하고, 해석에서 각 분석방식에 따른 주안점에 차이를 두는 방식으로 분석을 진행하였다. 이에 양적 내용 분석을 통해 교과서에 나타난 세계시민교육 관련 내용을 객관적으로 파악하고, 질적 내용 분석을 통해 기저에 흐르는 내용의 의미를 관련 문맥 상에서 해석하고, 서술상 특징에서 드러나는 시사점을 도출하고자 하였다. 이러한 방식을 채택함으로써 교과서의 특정 부분에만 주목하여 시사점을 도출하거나, 빈도 분석 및 산술적 계산에 치우쳐 교과서의 서술이 내포하는 의미를 분석할 수 없게 되는 것을 방지하고자 하였다. 이를 위한 연구 설계는 자료를 양적·질적 방식으로 동시에 분석한 후 자료 해석단계에서 이들을 통합하는 병행 삼각 설계(concurrent triangulation design) 방식을 채택하였다(Hanson et al., 2005, 정미애, 2016, 22p 재인용).

내용 분석 과정에서 가장 먼저 진행해야 하는 것은 바로 준비 단계이다.

이는 분석 단위를 결정하고, 내용 분석의 대상 내용을 철저하게 이해하는 것을 의미한다. 여기서 교과서 분석의 단위(unit)는 ‘맥락 단위’를 사용하도록 한다. 맥락 단위는 기록의 단위로, 하나의 정보로 제한된 본문의 내용에 대한 단위를 말한다(유혜림, 2015 재인용). 이러한 맥락 단위의 크기에 대한 논리적 제한은 없는 것으로 알려져 있다. 본 연구에서는 하나의 주제에 대한 본문의 내용 중 한 단락을 맥락단위로 하여 각각의 내용이 기준틀의 내용에 얼마나 해당하는지 그 빈도를 측정하기로 하였다. 즉, 하나의 주제와 연관된 내용이 일단락되는 부분을 한 단락으로 삼아 이를 기준으로, 기준틀에 맞추어 빈도 분석을 실시하도록 한다. (양적 내용 분석의 과정)

다음 단계는 분석에 사용할 준거틀을 작성하는 것이다. 여기서는 내용 분석 방식 가운데에서도 연역적인 방식이 사용되었다. (질적, 양적 내용분석에서 모두 준거틀에 의한 코딩 방식을 사용할 수 있다.) 연역적인 내용 분석은 기존에 존재하고 있는 이론을 시험해보기 위해서 사용하는 방식으로, 기존의 이론 연구가 충분히 이루어져서 많이 존재할 때 사용하는 것이 좋다.(Krippendorff, 1980) 본 연구에서는 세계시민교육과 관련되어 진행된 연구들을 바탕으로 하여 분석이 이루어지기 때문에 연역적인 내용분석의 방법을 취하기로 하였다. 연역적인 내용 분석의 과정은 먼저 기존의 이론, 모형 등을 바탕으로 하여 범주 행렬(Categoryization matrix)을 작성한다. 이는 적용하고자 하는 자료를 제대로 구분할 수 있도록 만들어져야 한다. 여기서 범주 행렬은 구조화된 범주행렬 또는 제한되지 않은 범주행렬이 모두 사용 가능하다. 모형이나 이론이 체계가 정형화된 경우에는 구조화된 범주 행렬을 사용하고, 조금 더 유연한 모형이나 이론을 사용하는 경우에는 제한되지 않은 범주 행렬을 사용하는 것이 적절하다. 이후, 만들어진 범주에 따라 데이터를 분류한다(Coding). 특히 구조화된 범주행렬을 사용하여 데이터를 분류할 때는 범주 행렬에 해당하는 자료들만이 사용된다. 이러한 연구의 결과는 카테고리의 내용으로 서술이 된다. 즉 범주의 의미가 연구의 결과가 되는 것이다. 이러한 범주의 내용은 하위 범주를 통해서 서술된다. 연구의 타당성을 확보하기 위해서는 이처럼

내용 분석에 있어서 개념적이고 실증적인 뒷받침이 이루어진 범주를 만들어야만 한다. Catanzaro (1988)는 연역적인 분석 방법은 기존에 존재하고 있는 자료를 연구자가 새로운 맥락에서 시험해보고 싶을 때 사용한다고 이야기하고 있다. (Catanzaro, 1988, Satu Elo & Helvi Kynga's, 2007: 재인용)

이에 본 연구에서는 내용 분석 중 연역적인 방식을 채택하고, 세계시민 교육의 내용을 분석하는 준거틀로 유네스코의 세계시민 내용 준거틀 및 GAUDELLI의 세계시민교육을 보는 관점을 채택하여, 이러한 연구들에서 제시하고 있는 범주행렬을 통하여 한국과 일본의 사회과 교과서의 내용을 질적인 측면에서 분류, 비교 분석하기로 하였다. 또한, 이 과정에서 양적 내용 분석 또한 진행하여 준거틀에 따른 분석에서 내용 제시의 양적인 측면을 살펴보기 위해 빈도 분석을 진행하기로 하였다.

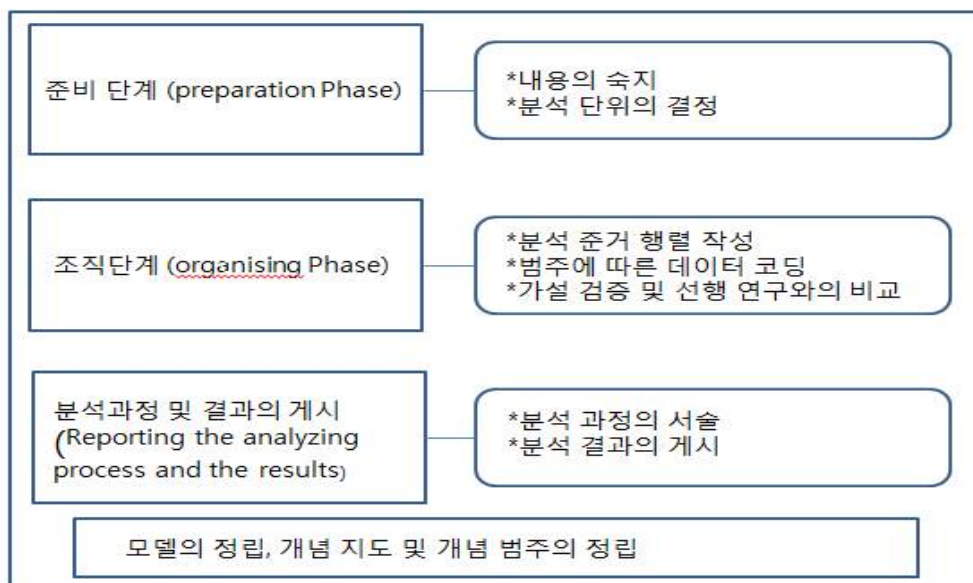
준거틀 작성 단계 이후, '분석' 단계의 구체적 과정은 우선, 한국과 일본 중학 사회 교과서의 목차를 분석하여 각각 비슷한 내용을 지닌 단원을 연결하고, 준거틀의 주제 내용을 바탕으로 각 단원 및 소단원의 교과서 내용을 분류, 분석한다. 이 때 비슷하거나 겹치는 주제는 공통된 단원으로 묶어서 분석하도록 한다. 예를 들어 앞 단원에서 '지속 가능한 사회'에 대해 다루고, 뒷부분에서도 이에 대해 다루고 있다면, 하나의 단원으로 여기고 동시에 분석하도록 한다.

특히 국가 간 비교 분석이기 때문에 공통된 주제를 다루는 단원의 분석이라면 한국 교과서 분석 내용에 이어 일본 교과서 분석 내용을 제시하여 두 국가 간 비교 분석이 가능하도록 분석결과와 내용을 배치하고자 한다. 여기서 준거가 되는 범주는 Gaudelli의 세계시민을 보는 관점 3가지와 유네스코의 TLO에서 각각 제시하고 있는 9가지의 세계시민교육의 주제를 그 내용으로 한다. TLO는 이 중에서도 특히 '중학교(Middle school)'에 해당하는 과정에서 배워야 할 내용들을 중심으로 하여 교과서의 내용을 분류하고 분석하고자 한다. 또한 TLO에서는 세계시민교육의 9가지 주제에 따른 키워드들을 제시하고 있는데, 교과서를 분석하면서 각 교과서 내용상에 이러한 키워드가 들어있는지, 또는 9가지 주제에 전체적인 맥락이 해당되는

지 등을 파악하여 빈도를 조사하였다. 이에 더하여 각 교과서 내용이 Gaudelli의 관점 어디에 해당하는지도 빈도를 조사하였다.(양적 내용 분석)

마지막 내용 분석의 단계는 ‘결과 제시’ 단계로 분석 결과를 코딩에 따른 수량적인 측면에서 해석하거나 질적인 측면에서 내용이 분류된 범주의 내용 및 서술상의 특징을 제시하는 것이다. 본 연구에서는 이 단계에서 구체적으로 각 내용과 자료들의 분류된 결과를 통해 각 교과서의 내용들이 TLO의 내용들을 각각 어느 비중으로 다루는 지(양적 내용 분석), 또한 세계시민교육에 대한 어떠한 관점을 다루고 있는지에 관련된 의미를 해석하고 그 서술상의 특징을 서술하고자 한다.(질적 내용 분석) 이러한 과정을 토대로 우리나라 사회과 교육에서 세계시민교육과 관련 교과서 제작에 대한 시사점을 도출할 것이다. 이러한 구체적인 분석 과정을 4단계로 정리하면 다음과 같다.

<그림2> 내용 분석의 단계<sup>18)</sup>



18) Satu Elo & Helvi Kynga's, 2007, 110p를 일부 변형

- 1단계 - 한국, 일본 중등 사회과 (공민) 교과서에서 세계시민 교육 관련 내용이 교과서 전체에서 어느 정도 비중을 차지하는 지 목적을 분석한다.
- 2단계 - 한국 교과서의 세계시민교육 관련내용이 어떻게 제시되고 표현되어 있는지 분석한다.
- 3단계 - 일본 교과서의 세계시민교육 관련 내용이 어떻게 제시되고 표현되어 있는지 분석한다.
- 4단계 - 한국, 일본 교과서의 세계시민교육 관련 내용 제시의 차이 및 유사점을 분석한다.

### 3. 분석 준거

여기서는 앞에서 제시된 내용 분석의 과정에 사용될 분석 준거 및 그 채택 의의에 대해 서술하고자 한다. 세계시민교육의 내용으로 어떠한 것들이 제시되어야 하는지에 대해 많은 학술적인 논의들이 학계, 비정부기구, 정부 기구 등 여러 수준에서 이루어져왔지만, 세계적인 차원을 다루는 세계시민교육의 특성상 국제적인 비정부기구들에서 관련 연구들이 큰 진보를 보였다. 특히 유네스코와 옥스팜에서 세계시민교육을 통해 이루어야 하는 핵심 목표들과 이를 이루기 위해서 다루어져야 하는 주요 교육 내용들을 제시하면서, 전 세계의 학교 현장에서 사용될 수 있는 세계시민교육의 기준을 제시하고 있다. 또한 OECD나 CCSSO와 같은 기관에서도 정부와 긴밀히 협력하면서 세계시민교육을 위한 여러 준거들과 학습 내용 들을 제시하고 있다. 이에 다양한 연구들에서 제시한 세계시민교육들 가운데, 본 연구에 적합한 세계시민교육의 기준들은 어떤 것인지 제시할 것이다.

#### 1) UNESCO

앞서 제시된 많은 세계시민교육을 다루고 있는 기준들 가운데에서도 사회과 교육에서 이루어지고 있는 ‘세계시민교육’, 그리고 그 구체적인 내용을 제시해줄 수 있는 기준들은 UNESCO의 것이 좀 더 적합하다고 생각된다.



그 이유를 내용적 측면과 도구적 측면으로 나누어 설명할 수 있다. 먼저 내용적 측면에서, UNESCO TLO의 경우, 세계시민성을 학생들이 함양해야 하는 역량의 측면으로 파악했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 유네스코는 세계시민교육을 “보다 정의롭고 평화로우며, 관용적이고 포용적이며, 안전하고 지속가능한 세상을 만드는데 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 함양하는 패러다임”으로 정의한다(UNESCO, 2015a:16). 이 정의에 따르면 유네스코는 세계시민교육을 학생들이 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 모두 함양하는 것으로 제시하고 있다. 이러한 영역간의 유기적인 결합으로 세계시민성을 정의하는 것은 앞서 선행연구에서도 살펴보았듯, 세계시민성이 개인이 함양해야 하는 ‘역량’이기 때문에 세계시민성의 온전한 함양을 위해 적절하다고 할 수 있다. ‘역량’은 개인이 어떠한 행위를 할 수 있는 능력을 말하며, 이러한 능력은 개개인 내부의 지식, 기능, 가치·태도로 연결된 ‘구조’가 유기적으로 작용하여 이루어진 것이지 한 가지 측면의 함양으로만 가능한 일이 아니기 때문이다. 따라서 인지, 정의, 행동의 어느 한 측면만으로 세계시민성을 파악하지 않고, 유기적 결합인 역량의 측면으로 파악한 UNESCO의 세계시민교육 기준들은 적절한 세계시민교육의 분석틀로 사용될 수 있다.

다음으로는 UNESCO의 기준틀이 오늘날 실현 가능하고 적절하다고 여겨지는 세계시민주의, 즉 온건한 수준의 세계시민주의 및 비판적 관점의 세계시민주의의 내용을 반영하고 있다는 점에서 분석의 기준으로서의 의의를 지닌다고 할 수 있다. 앞서 살펴보았듯, 급진적이고 이상주의적인 세계시민주의는 개인들로 하여금 자신의 정체성을 버리고 세계 공동체에 헌신하도록 주장한다. 하지만 이는 가능하지 않으며 바람직하지도 않다. 개인은 자신의 기초적인 공동체에 애착을 가질 때 비로소 세계에 대한 애착을 가지게 되기 때문이다. UNESCO의 기준틀은 지구적 의무를 위해 지역적 정체성을 버리라고 제시하지 않는다. 오히려, 지역 내에서 자신이 지구를 위한 변혁적인 행동을 하도록 강조한다. 세계의 시민이지만, 행동은 지역적으로 하라는 것이다. 이러한 특성은 학생들에게 실생활에서 자신이 해결할 수 있는 문제들을 확인하고 그 해결 방안을 창의적으로 생각하도록 강조하는 지점에서도 발견할 수 있

다. 또한 학습 주제에서 비판적 세계시민주의의 모습을 강조하고 있다. 특히 세계의 권력 관계, 주류 담론에 전제된 가정, 세계를 보는 관점 등을 고찰하도록 하고 있어, 세계에 내재된 불평등을 이해하고 이를 개선해나갈 수 있는 비판적 세계 시민으로서의 성장을 도모하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 지역에 기반하면서도 세계의 변혁을 꾀하고, 세계의 불평등을 비판적으로 바라볼 수 있는 세계 시민은 오늘날 가장 바람직한 세계 시민의 모습이라고 할 수 있다. 따라서 이러한 세계 시민의 모습을 가정한 기준들은 분석의 기준으로서의 의의가 있다.

다음으로 도구적 측면에서 분석 기준으로서의 의의를 살펴보고자 한다. 먼저 UNESCO의 TLO의 경우, 이미 사회과에서 널리 사용되고 있는 목표영역과 유사한 방식으로 교육 내용을 제시하고 있다는 점을 그 이유로 들 수 있다. 구체적으로 TLO는 학습자가 갖추어야 하는 목표 영역으로 인지, 사회정서, 행동 영역을 제시하고 있으며 이는 기존의 지식, 기능, 가치 등으로 나뉘어 있던 사회과의 목표영역에 행동적인 영역을 강조한 것이다. 따라서, 기존 사회과의 내용 영역에 잘 부합할 뿐만 아니라, 행동 영역을 강조함으로써 시민의 능동적인 역할을 중시하는 최근의 세계시민교육의 경향을 반영한 것으로, 좀 더 분석의 기준틀로 사용되기에 적절하다고 할 수 있다.

또한 다른 기준틀들이 구체적인 사회과의 세계시민교육 소재로 적용할 수 있는 내용들 보다는 확장된 시민성, 21세기 미래 세대에 적합한 역량, 혹은 글로벌 역량 등을 길러야 된다는 관점에서 제시되고 있거나 세계시민성을 사회과를 포함한 전체 교과에서 함양하고자 하는 광범성을 지니고 있기 때문에 본 연구에서 실시하고자 하는 ‘사회과’라는 특정 교과에서 이루어지고 있는 세계시민교육의 교과서 분석에는 적절하지 않다고 생각되었다. 반면 유네스코의 기준틀과 같은 경우에는 좀 더 세계시민교육의 관점에 특화된 내용들을 구체적으로 제시하고 있어, 여러 교과들이 아닌, 사회과에서의 세계시민교육의 내용 기준틀로 사용되기에 적절하다고 본다.

이뿐만 아니라, 국외에서는 물론 국내에서도 UNESCO의 「세계시민교육의 학습 주제와 목표」 (Topics and Learning objectives)라는 기준틀

(이하 TLO)을 활용한 사회과의 세계시민교육 내용 및 평가들과 관련된 연구들이 많이 이루어졌다. 최근 이정우(2017)은 Gaudelli(2009)의 세계시민교육을 보는 관점과 유네스코의 TLO(2015)를 병렬적으로 이용하여 한국 사회과 교육과정의 내용 요소 및 관점을 분석하는 연구를 제시하였다. 또한 조지민 외(2016)의 경우에도 유네스코의 TLO를 기준으로 하여, 중학생들의 세계시민교육의 학습 효과를 측정할 수 있는 세계시민교육 평가들을 개발하는 연구를 진행하였다.

이처럼 내용적인 측면에서 UNESCO의 TLO는 바람직한 세계시민성의 개념을 반영함과 동시에, 실질적이고 실현 가능한 세계시민성을 제시하고 있다. 또한 방법적인 측면에서는 구체적인 사회과 세계시민교육 내용의 예시로 이용될 수 있다는 점에서 유네스코의 TLO가 교과서의 분석 등 실질적으로 이루어지고 있는 사회과 교육의 분석의 틀로 다른 기준들보다 더욱 적합하다고 생각되어, 본 연구의 기준으로 채택하였다. 다음은 그 주요 내용을 정리한 것이다.

### ① 핵심 목표

#### \*인지적 목표

세계적, 지역적, 국가적 그리고 지방의 이슈들과 여러 다른 나라들과 인구의 상호 연관성과 상호 의존성에 대한 지식과 이해, 비판적 사고력을 얻는 것이다.

#### \*사회-감성적 목표

보통의 인간성에의 귀속, 다양성과 다름에 대한 존중, 가치와 책임감, 공감, 연대감의 공유 등에 대한 의식을 가지는 것

#### \*행동적 목표

더욱 평화적이고 지속 가능한 세계를 위하여 지역, 국가, 그리고 세계적인 수준에서 효과적이고 책임 있게 행동하도록 함.

## ② 구체적인 변화의 결과

- 국제적인 통치 구조, 권리와 의무, 국제적인 이슈들과 세계, 국가, 지방간의 체계와 처리 과정 등에 대해서 깊은 이해를 얻도록 한다.
- 다양성과 다원적인 정체성을 이해하고 평가할 수 있도록 한다. 예를 들어 문화, 언어, 종교, 성별 그리고 우리의 공통된 인류애 등이다. 그리고 폭발적으로 다양화되는 세계에서 살아가는 기술을 개발한다.
- 비판적 추론, 정보 기술, 매체 문해력, 비판적 사고력, 의사결정력, 문제 해결력, 협상, 평화 구축과 개인적 그리고 사회적 책임과 같은 시민적 문해력을 위한 중요한 기술을 개발 하고 적용할 수 있다.
- 믿음과 가치, 어떻게 그러한 것들이 정치적이고 사회적인 의사결정이나, 사회적 정의 그리고 시민적 참여에 대한 의식에 영향을 미치는지에 대해서 깨닫고 시험해볼 수 있도록 함.
- 타인과 환경에 대한 염려와 공감의 태도를 갖도록 하고, 다양성에 대한 존중의 태도를 갖도록 한다.
- 공정성과 사회적 정의에 대한 가치를 형성할 수 있도록 하고, 성별, 사회경제적 지위, 문화, 종교 나이 그리고 다른 사항들에 기반을 둔 불평등을 비판적으로 분석하는 기술을 갖도록 한다.
- 현대의 세계적인 이슈들에 관련되어 있고, 책임감 있고, 잘 알고 있고, 즉각 반응하는 세계 시민으로서 지역적, 국가적, 세계적인 수준에서 참여하고 공헌하게 된다.

## ③ 구체적인 주제들 (12-15세)

### B.1-지역, 국가, 그리고 세계 시스템과 구조들

- 어떻게 세계 통치 구조가 국가적 그리고 지역적인 구조들과 서로 상호작용하는지, 또한 세계시민성을 탐색한다.
- >국가적인 맥락과 그것의 역사 관계 그리고 상호의존성이 어떻게 다른 국가나 세계적인 기관들과 또한 넓은 세계맥락에서 상호작용하는지를 알아본다.
- >어떻게 세계적인 결정들이 개인, 공동체, 나라에 영향을 미치는지 확인한다.

->세계 시민의 예시, 세계적인 맥락 안에서의 시민의 권리와 의무 등

## **B.2-지역, 국가, 세계적인 수준에서 여러 공동체들 간의 상호작용과 연결에 영향을 미치는 이슈**

■지역, 국가 그리고 세계적인 문제들과 그것의 숨겨진 원인들에 대해서 공유

■어떻게 역사 지리 정치 경제 종교 등이 현재의 세계적 문제에 영향을 미치는가

-> 어떻게 세계적으로 또는 세계의 한 부분에서 이루어지는 결정이 다른 사람들의 생활과 환경에 영향을 미치는가

## **B.3-숨겨진 가정과 권력 동학**

■평등, 불평등, 차별 등에 대한 개념

■불평등과 권력 동학에 영향을 미치는 요인들과 일부 사람들이 직면하는 문제들(이민자들, 여성들, 젊은이들, 소수자들)

■세계적인 문제들에 대한 다양한 형태의 정보를 분석하기

## **B.4- 다양한 수준의 정체성(개인적이고 집단적인 정체성과 다양한 사회 집단들을 구분하고, 공통의 인류에 속해 있다는 의식을 기른다)**

■다원화된 정체성, 개인적이고 집단적인 정체성의 복잡성과 그들의 신념과 관점

■다양한 배경을 지닌 사람들과 긍정적인 관계를 맺기

■자신이 인류 공통에 속해 있음을 이해하고 공동의 문제에 적극 참여하기

## **B.5-사람들이 속해 있는 다양한 공동체들과 이들은 어떻게 연결되어 있는가**

■개인적이거나 공유된 가치들은 어떻게 다르며 이는 어떻게 형성되는가.

■함께 공존하며 평화롭게 살기를 배우는 데 있어서 공통된 가치들의

중요성 알기

■다름과 다양성을 진흥하고 보호하기 위한 헌신

## B.6- 다름과 다양성에 대한 존중

■다름과 다양성이 주는 이점과 도전들에 대한 토론

->개인들, 단체들 사회 그리고 국가들 간의 평화 공존을 위한 좋은 관계의 중요성

->어떻게 다원화된 정체성과 다른 요소들이 우리가 함께 살아가는 능력에 영향을 주는가.

->함께 살아가는 것에 따르는 도전과 무엇이 갈등을 일으키는가.

->대화와 협상, 갈등 관리 기술의 개발

->어떻게 다른 정체성을 지닌 개인이나 집단들이 전 세계적인 개선을 위해서 세계적 문제에 집단적으로 연관하는가.

## B.7 개인적으로 또는 집단적으로 취해질 수 있는 행동들

■어떻게 집단과 개인들이 중요한 국제적인 문제들에 참여하여 행동하는지 또한 그러한 문제에 반응하여 행동하는지를 살펴본다.

■행동의 결과에 대해서 분석하고 예측해본다.

■시민적 참여의 영향과 효과 그리고 기회들에 대해서 알아 본다.

■행동을 취함에 있어서 개인과 단체의 역할과 의무에 대해서 명확히 한다.

■개인 혹은 집단 행동의 성공 혹은 제한점에 영향을 미치는 요소에 대해서 확인한다.

## B.8-윤리적으로 책임 있는 행동

■사회적 정의와 윤리적 책임감과 관련되어 있는 문제들이나 딜레마에 대해서 분석하고, 개인적 혹은 집단 행동의 의미에 대해 숙고한다.

■어떻게 관점들이 공정, 불공정 윤리적, 비윤리적 실천에 영향을 미치는지

■사회적 정의나 윤리적 책임에 대한 다른 관점들에 대해서 살펴보고

신념, 가치들이 어떻게 여기에 영향을 미치는지 알아본다.

->세계적인 문제들과 관련된 윤리적이고 효과적인 시민 참여에 대해 알아 본다.

->시민들이 그들의 정치적이고 사회적인 의무를 수행하는 데 있어서 직면하는 윤리적인 딜레마들과 그들의 세계시민으로서의 역할

## B.9 관련되고, 행동하기

■활동적인 참여와 공공선을 증진하기 위한 행동을 하는 데 있어서 필요한 기술을 개발하기

■개인적인 동기, 이것이 어떻게 시민성을 증진할 것인가

■결정과 행동을 이끌게 될 개인적인 일련의 가치들과 윤리들

->적극적으로 지역, 국가, 세계적인 문제에 관여하고 공동체에 이러한 문제들의 중요성을 설명하는 방법.

->인권과 보편 가치가 지지하는 지식, 기능, 가치와 태도를 익히고 적용하는 것.

## 2) Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점

유네스코 TLO와 더불어, 본 연구에서는 Gaudelli(2009)의 세계시민교육을 보는 관점을 교과서 분석의 기준으로 선정하게 되었다. 우선 내용적인 측면에서 살펴보았을 때, 이 관점은 세계시민교육의 이론적 근거가 되는 세계시민주의의 발전 과정과 근본이념을 충실히 구별해낼 수 있는 내용으로 구성되어있다는 점에서 채택의 의의를 찾을 수 있다. 세계시민교육의 이론적 배경이 되는 세계시민주의는 세계화와 다문화 사회의 진입과 더불어 다시 주목받게 된 개념으로, 세계화를 바라보는 여러 관점들에 따라서 '어떠한 세계시민성'을 추구하는지가 다르게 해석될 수 있다. Gaudelli의 관점은 '국가주의', '신자유주의', '막스주의', '코스모폴리탄', '세계 정의와 거버넌스'의 5가지 관점으로 이루어져 있으며, 각 관점들이 그 특징에 따라 뚜렷하게 구분되어 있다. 또한 다른 기준들에 비해서도 세계화

의 양상 및 세계시민주의가 실제로 발현된 구체적이고 핵심적인 장면들을 충실하게 드러내준다. 즉, 세계시민성의 다양한 면모를 제시해줌으로써 세계시민교육에 드러난 관점들을 좀 더 면밀히 파악할 수 있도록 도와준다는 것이다. 이에 Gaudelli의 관점을 본 연구의 분석틀로 채택하게 되었다.

다음으로는 방법적인 측면에서의 이유를 제시할 수 있다. 먼저 Gaudelli의 관점이 Shultz 등이 제시한 다른 기준에 비해서 각 범주 간에 좀 더 명확한 구분이 되어 있으며, 이 때문에 교과서 텍스트를 분석함에 있어서 더욱 효과적이라고 할 수 있다. 또한 Oxley & Morris가 제시한 8가지 범주가 지나치게 상세하고 양이 많으며 옹호적 세계시민성과 세계주의적 시민성 간의 차이점이 모호하고 어떤 것을 교육과정 작성 및 교과서 제작에 적용해야 할 지에 대한 정확한 설명이 부재하다는 점, 또한 실제 교육과정 상의 내용을 분석하기에 부적합하다는 점 등도 Gaudelli의 관점을 채택하게 된 이유가 되었다. 반면 Gaudelli의 경우 실제 교육과정 상의 내용을 분석하기에 적합한 범주로 관점들이 설정되어 있어, 본 연구의 분석틀로 채택하게 되었다.

### 3) 기준틀

여기서는 연구의 분석을 위해 사용될 분석 준거의 준거행렬 및 기준틀을 제시하고자 한다. 본 연구의 분석 대상은 교과서로, 이를 유네스코의 TLO에서 제시하고 있는 준거 행렬 및 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점에 대한 기준틀에 따라 분석하고자 한다.

우선 교과서를 분석하는 데 있어서 교과서의 특징을 이해하는 것이 중요하다. 교과서란 학생들에게 각 과목에서 전달하고자 하는 내용 영역을 주로 제시하고 있다. 따라서 유네스코 TLO의 경우, 제시된 학습 목표에 따라 학습자가 얻게 되는 주요 자질과 주제를 각각 9가지로 분류한 준거행렬에 맞추어 교과서의 각 문단, 문장들이 이에 해당하는지를 분석할 것이다. 앞서 제시한 TLO에서 학습자들이 얻게 되는 결과 부분은 수업



후의 사태이기 때문에, 이 부분에서 중복되는 부분을 제거하고 학생들에게 전달될 내용과 자질을 중심으로 설정된 범주에 따라 교과서의 내용에 이에 해당하는지를 확인하는 내용 분석을 실시할 것이다.

분석의 범주는 학습자의 특성에 따른 학습 주제 및 키워드이다. 분류 범주 중 키워드의 경우는 배타적인 분류가 아니며, 다른 학습 주제에서도 다루어질 수 있으나 학습 주제에서 가장 특징적인 키워드들을 배분하였다. 다음의 분류표에 나타나 있는 키워드는 학습 주제의 분류에 더욱 도움을 줄 수 있도록 기존의 유네스코 분류표의 범위 내에서 좀 더 세부적으로 분류되었다. 학습주제들은 배타적이지만 교과서의 내용은 여러 주제나 키워드들을 동시에 지닐 수 있다.

<표10> 교과서 분석을 위한 준거 행렬

영역	학습자 특성	학습 주제	keywords
인 지 적 영역	지역·국가·세계 차원의 이슈와 거버넌스 체계 및 구조를 인지	①지역·국가·세계의 체계 구조	❶시민성, 상호의존, 이민, 세계화, 연결, 남북문제 등
	세계적 이슈와 지역적 이슈가 상호의존적으로 연결돼 있음을 이해	②지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	❷망명, 아동 노동, 검열, 전염병, 학살, 전쟁, 빈곤문제 등
	비판적 탐구와 분석에 필요한 능력 개발	③암묵적 가정과 권력의 역학관계	❸권력의 역학관계, 생물 다양성, 기후 변화, 문해력, 지속 가능한 개발 등
사 회 정서적 영역	여러 정체성과 인간관계, 소속감을 기르고 유지한다.	④다양한 차원의 정체성	❹믿음, 문화, 다양성, 종교, 성별, 가치관 등
	인권에 기반을 둔 가치와 책임을 타인과 공유한다.	⑤사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식	❺연대, 관용, 이해, 사랑, 공정, 차별, 괴롭힘 등
	차이와 다양성을 받아들이고 존중하는 태도를 함양	⑥차이와 다양성의 존중	❻갈등 해결, 의사소통, 통합, 조정,

			협상 등
행 동 적 영역	바람직한 기능, 가치, 신 념, 태도를 실천	⑦개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	⑦소비 습관, 사회 적 책임, 인도적 책 임 등
	평화롭고 지속가능한 세상 을 만들어야 한다는 책임 감을 개인 및 사회 차원에 서 보여준다.	⑧윤리적으로 책임감 있는 행동	⑧공정 무역, 윤리 적 책임과 질문들
	공동선을 위해 노력하고 자 하는 동기와 의지를 기른다.	⑨참여하고 실천하기	⑨사회 정의, 인도 적 책임, 기업가 정 신, 혁신 등

\*UNESCO(2015)

다음으로는 Gaudelli 세계 시민 교육을 보는 관점의 준거들을 제시하고  
자 한다. 기존에 Gaudelli의 관점은 국가주의, 신자유주의, 코스모폴리탄,  
세계정의와 거버넌스, 마스주의의 5가지로 구성되어 있다. 각 관점들은  
그 고유한 이념에 따라 세계시민주의가 표방할 수 있는 내용을 제시하고  
있다. 하지만 마스주의의 경우 오늘날 분석 관점으로 실효성이 없으며,  
코스모폴리탄의 경우도 앞서 제시하였던 온건한 세계시민주의보다는 이  
상적인 세계시민주의에 더욱 가까운 관점이다. 이에 여기서는 비교적 구  
분이 확실하고 교과서에 드러날 수 있는 3가지 관점만을 바탕으로 분석  
하기로 하였다. 그 관점을 나타낸 기준들은 다음과 같다.

<표11> 세계시민교육을 보는 관점(Gaudelli)

관점	의미
국가주의	국가 주권 강조, 시민성을 국가로 한정하여 이 해
신자유주의	세계 시민을 세계 시장의 투자가, 소비자, 기업 가로 상정
세계 정의와 거버넌스	국가에 국한되지 않는 시민성, 국경을 넘어서는 제 도 중시, 인권 중시

Gaudelli(2009)

## 4. 연구의 신뢰성과 타당성

### 1) 연구의 신뢰성

본 연구의 주된 내용인 교과서 분석에 대한 연구의 신뢰도를 제고하기 위해서, 우선 분석에 사용되는 교과서는 일본과 한국에서 각각 실제 중학교에서의 채택 비율이 높은 2권씩을 선정하였다. 특히 이미 점유율이 높은 교과서가 있는 경우, 대부분의 학교가 점유율이 높은 교과서를 채택하고 이에 따라 교육을 진행한다는 점에서, 모든 교과서를 분석하지 않고 가장 채택률이 높은 교과서를 분석하는 것은 교과서의 실질적인 분석이라는 측면에서 신뢰도를 높일 수 있는 분석 방식이다.

또한 본 연구에서는 유네스코의 TLO라는 세계시민교육의 내용 영역에 대한 준거틀 및 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점을 기반으로 하여 각각의 교과서에 담겨 있는 텍스트들이 TLO의 각 주제 및 Gaudelli의 관점을 어떤 비중으로 담고 있는지, 그 내용이 담고 있는 의미 및 서술상의 특징을 분석하였다. 따라서 이러한 본 연구의 교과서 분석에 대한 신뢰성을 제고하기 위해서 연구자의 분석과 현직교사 및 박사과정생과의 분석 결과를 비교하고, 이를 바탕으로 연구자의 분석 결과를 수정·보완하였다.

본 연구의 주된 분석 방식인 TLO에 따른 내용 분석은 준거 행렬에 따른 교과서 내용에 대한 코딩의 일치도로 신뢰도를 측정할 수 있다. 하나의 조사 도구로서의 내용 분석은, 코더들이 명확하게 정의되고 인정된 개념들을 통해 내용을 특정한 범주들로 분류한다는 가정을 기초로 하고 있다(Riffe et al, 1998; 유혜림 2015 재인용). 이러한 가정 하에서 내용 분석에 대한 신뢰도를 제고하기 위해 본 연구에서는 분석 대상이 되는 전체 교과서 내용과 관련하여 박사과정 3명과 현직 교사 3명의 검토를 받았다. 이를 통하여 연구자의 주관성을 줄이고 유네스코의

TLO 및 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점에 있어서 각 교과서 내용에 실시된 코딩이 어느 정도 유사성과 차이성이 있는지를 확인하고자 하였다.

## 2) 연구의 타당성

다음으로, 교과서 분석의 타당도를 제고하기 위하여 세계시민교육과 관련된 다양한 선행 연구들을 검토한 후, 이를 통한 이론적 근거를 바탕으로 분석의 기준을 설정하였다. 본 연구에서 사용된 분석의 기준은 유네스코의 「Topics and Learning Objectives」로, 다년간의 연구 끝에 유네스코에서 제시한 세계시민교육의 국제적인 기준이다.

물론, 유네스코의 기준을 세계시민교육의 단 한 가지의 절대적인 기준으로 생각할 수는 없지만, 여러 세계시민교육을 다루고 있는 기준틀-OECD, IEA, CCSSO등-이 지나치게 광범위한 내용을 다루고 있거나, 사회과에서 제시하고자 하는 세계시민교육을 분석하기에 적합하지 않은 구조를 가지고 있는 경우가 있었다. 이에 비하여 UNESCO에서 제시하고 있는 기준틀은 사회과 목표 영역과도 유사한 점이 있으며, 사회과에서 제시해야 하는 세계시민교육 내용을 구조적으로 제시하고 있어 좀 더 실제적인 현장에서의 적용이 용이하다는 이점이 있다.

또한 내용적인 측면에서도 세계시민성을 역량으로 파악하여, 진정한 세계시민성의 함양에 가까운 기준틀을 제시하고 있다는 점, 또한 지역적인 정체성을 바탕으로 오늘날 세계 체제에 내재된 불평등을 비판적인 눈으로 파악하며 부정의를 수정하고자 하는 온건하고도 비판적인 세계시민주의에 기반하고 있다는 점에서 그 타당성을 찾을 수 있다.

따라서 이와 같은 유네스코의 TLO는 세계시민교육의 기준틀로 사용될 수 있는 타당성을 지니고 있다. 이에 더하여 유네스코의 기준틀은 세계시민교육에서 새롭게 핵심으로 떠오르고 있는 ‘행동’ 영역을 강조하고 있어, 더욱 그 의의가 깊다. 따라서 본 연구에서 한국과 일본의

중학 사회과의 세계시민교육의 내용을 분석하는 데 기준으로 사용하게 되었다.

다음으로 제시된 기준틀인 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점은 내용적인 측면에서 세계시민성의 핵심적인 내용을 바탕으로 구분된 기준이라는 점에서 의의가 있다. 또한 도구적인 측면에서도 Shultz(2007)이나 Oxley & Morris(2013: 305)가 제시한 여덟 가지 세계시민성에 관한 관점에 비하여 관점 사이의 구별이 명확하여 분석의 기준으로 사용되기 적절하다는 점에서 채택의 의의가 있다고 할 수 있다.

## IV. 결과 분석 및 논의

### 1. 한국과 일본의 중학교 교과서 서술의 구조

#### 1) 공통 구조 분석

한국과 일본의 중학교 교과서를 비교하기 위해 가장 채택률이 높은 각각 2권의 중학 사회과 교과서를 선택하였다. 다음으로 교과서 분석을 위해 채택된 교과서의 전체적인 구조를 파악할 필요가 있었다. 두 국가 모두 사회과 교과서의 경우 검정교과서 체재를 채택하고 있다. 국가 교육과정이 제정되면(일본의 경우는 각 과목별 학습지도요령이 제정됨), 이에 따라서 교과서의 내용과 서술이 정해지게 되는 것이다.

한국 중학 사회과 교과서의 경우, 각 교과서의 단원의 구성이 국가 교육과정에 따라 같음을 확인할 수 있었다. 이에 같은 단원의 같은 소단원을 비교분석하기가 용이하였다. 그러나 단원의 위치나 순서 등 단원의 구성이나 명칭은 동일하였지만 같은 단원임에도 불구하고 제시되는 내용에 일부분 차이가 있는 것을 발견할 수 있었다. 이러한 부분을 중심으로 하여 유네스코의 TLO와 세계 시민교육에 대한 관점을 바탕으로 교과서 내용을 분석하였다.

반면 일본 중학 공민 교과서의 경우, 한국 교과서와는 달리 각 출판사마다 단원명이나 단원의 배치에 있어서 약간의 차이가 있었다. 그러나, 다루고 있는 내용은 거의 비슷한 점을 발견할 수 있었으며, 이에 따라 한 교과서의 단원 구성에 맞추어, 두 번째 교과서도 그 내용을 함께 분석하도록 하였다. 이러한 분석 방식은 분석의 편의와 더불어 각 교과서의 TLO에 따른 특징을 더욱 잘 보여줄 수 있다는 점에서 이점이 있어 채택하게 되었다.

## 2) 공통 주제 분류

한국과 일본의 사회과 교과서를 분석하는 과정에서 공통된 주제들을 7가지 정도로 분류할 수 있었다. 이들 각각에 주제를 붙이고, 이러한 주제들에 해당되지 않는 경우에는 따로 분류 기호를 정하여 제시하기로 하였다. 각각의 주제 분류는 다음과 같다.

- |                    |                  |
|--------------------|------------------|
| ■ A-인류 공통의 인권 발달   | ■ C-국제 사회와 국제정치  |
| ■ B-세계화와 국제 경제     | ■ D-환경과 지속가능한 사회 |
| ■ E- 다양한 국제 문제(빈곤) | ■ F- 다문화 사회      |
| ■ R-기타 주제          |                  |

다음에서는 이러한 7가지 주제 분류에 따라 한국과 일본의 교과서의 단원을 분류하고 공통된 주제는 한국-일본 교과서의 분석결과를 병렬적으로 배치하여 함께 비교분석하도록 한다. 분석은 맥락단위, 즉 교과서의 내용을 기준으로 이루어졌다. 분석 과정은 구체적인 내용 부분에 유네스코의 TLO와 Gaudelli(2009)의 세계시민교육의 관점 중 어떠한 것이 해당되는지를 각각 표시한 후 이를 토대로 각 내용 부분의 서술상의 특징을 제시한 이후에, 유네스코의 TLO에 관하여 그 주제에 대한 빈도 분석을 실시하여 그와 관련된 교과서에 대한 세계시민교육적인 시사점을 제시하는 방식으로 분석을 진행하였다.

## 2. 세계시민교육의 공통주제 비교<sup>19)</sup>

### ■A-인류 공통의 인권 발달

<표12> I. 인권과 헌법

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 인권은 누구나 존중받고 인간답게 살 수 있는 권리가 있다.	1. 이처럼 인간이 마땅히 누려야 할 기본적인 권리를 인권이라고 한다.	⑤	세계 정의와 거버넌스
2. 천부인권~인권이 보장될 때 우리는 인간으로서의 존엄을 지킬 수 있다... 시민 혁명의 결과 시민의 자유와 평등이 보장되며.. 세계 인권선언은 인권의 기준을 제시...	2. 인권을 보장받지 못하면 인간다운 삶을 살 수 없다. 따라서 모든 인간이 인격적 존재로... 인권을 보장하는 것이 무엇보다 중요하다.	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스

<표13> 2-1-1. 인권의 역사

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 인권 사상의 성립	1. 인권 사상의 탄생	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 인권 사상의 발전과 전개	2. 인권 사상의 발전	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
3. 일본 인권 사상의 발생	3. 대일본제국 헌법의 제정	⑤	세계 정의와 거버넌스, 국가주의

19) 한국-일본의 순서로 배열되어 있으며, 한국 교과서의 경우 로마자, 일본 교과서는 숫자로 단원을 표시함. 좀 더 자세한 교과서 본문은 부록에 수록함.



A주제 분류에서는 인류의 공통된 인권의 역사를 다루고 있는 교과서의 부분을 분석하였다. 우선 한국 교과서의 경우, 기본적으로 인권이 무엇인지에 관련된 개념, 인권 탄생의 역사, 인권을 구체적으로 천명한 세계 인권 선언 등에 대해서 반드시 알아야 할 내용만을 중심으로 다루고 있다. 유네스코 TLO의 주제 중에서는 정서적인 영역, 즉 인권에 기반을 둔 가치와 책임(⑤)을 공유하는 측면을 다루고 있으며 부분적으로 공동체의 일원으로서 가져야 하는 윤리적으로 책임감 있는 행동(⑧)에 대한 측면을 다루고 있는 모습을 보인다. 이 부분에서 세계시민교육과 관련된 관점은 주로 ‘세계 정의와 거버넌스’ 측면을 많이 다루고 있음을 알 수 있다. 이는 국가주의나 신자유주의보다는 세계 또는 인류 공통의 인권이나 보편적 기준에 대해서 다루고 있기 때문에 이러한 관점을 취하고 있다고 본다.

본 주제에 대한 일본 교과서의 서술을 살펴보면, 인권 사상의 발전과정 및 의의를 더욱 구체적으로 상술하고 있는 것을 파악할 수 있다. 근대 혁명으로부터 발흥한 인권 사상이 자유권, 평등권, 사회권 등으로 그 범위를 확장해 나가는 것을 상세히 서술하고 있는 것이다. 이에 더하여 한국 교과서와는 달리 일본 교과서는 일본 스스로 자국의 인권 사상의 발흥 또한 다루고 있음을 알 수 있다. 근대화의 역사가 긴 일본은 1900년대 초반에 이미 인권 사상을 받아들인 국가였다. 물론 이러한 인권 사상은 온전한 것이 아니며 또한 극명한 한계가 존재하고 있었지만, 그러한 시기에 인권 사상을 받아들였다는 사실은 특기할만한 내용이다. 다음으로 유네스코 TLO의 측면에서 살펴보면, 인권에 기반을 둔 가치와 책임(⑤)을 공유하는 측면을 두 교과서 모두 공통적으로 다루고 있으며 윤리적으로 책임감 있는 행동(⑧)에 대한 측면 또한 다루고 있는 모습을 보인다. 이 부분에서 세계시민교육과 관련된 관점은 한국 교과서와 마찬가지로 인류 보편의 사상을 다루고 있다는 점에서 주로 ‘세계 정의와 거버넌스’ 측면을 제시하고 있음을 알 수 있다.

또한 국가 간 교과서의 차이점을 분석해보면, 일본 교과서는 특별히 자국의 인권 사상의 발달에 대해서 다루고 있는 점이 특징적이다. 이는 인류 공통의 주제인 인권을 다룬다는 점에서 세계 정의와 거버넌스의 세계 시민교육 관점을 채택하고 있다고 볼 수 있으나 동시에 자국의 근대 시기의 발달상을 학생들에게 전달하여 자긍심을 갖도록 하려는 의도를 가지고 있다고 볼 수 있으므로 국가주의 관점에서의 세계시민교육 관점 또한 발견할 수 있다. 이러한 내용은 학생들에게 긍정적인 자아 개념을 제시해줄 수 있는 것과 동시에 제시된 인권이라는 개념에 대해서도 긍정적인 관점을 갖게 하여 앞으로 인권에 대한 관심이나 실천적인 부분에서 긍정적인 결과를 기대할 수 있도록 한다. 이는 감정의 형성이 지식, 행동 등 다른 영역의 성장에 도움을 준다는 점을 고려하면 바람직한 서술 방향이다.

또한 지역적 정체성을 바탕으로 하여 세계에 대한 관심을 가질 수 있게 하는 온전한 세계시민주의에 입각한 세계시민성을 더욱 잘 함양할 수 있도록 도와준다. 이는 한국교과서에서는 발견할 수 없는 부분이다. 이에 더하여 한국 교과서의 경우 일본 교과서에 비하여 이러한 인권 사상의 전개 및 발전에 대해 인권의 억압과 그 과정에서의 인류의 인권에 대한 추구 및 인류애 등에 관해 상술하지 않아, 유네스코의 TLO 5,8번에 대해 일본 교과서에 비해 전달력이 낮을 가능성이 있어, TLO 5,8번에 의한 학습자의 특성이 길러질 수 있을지에 대한 의문이 제기 된다. 세계시민성이 역량으로서 기능하기 때문에, 불충분한 내용 제시로 인한 각 영역의 결여가 온전한 세계시민성을 함양하는 데 어려움을 줄 수 있다. 따라서 이러한 부분에서는 앞에서 살펴본 서술의 효과성과 관련된 선행연구에 비추어 볼 때, 서술의 상세화가 가지는 효과성을 고려하여 부족한 부분을 보완하는 방향으로 교과서를 집필할 필요가 있다.

■B-세계화와 국제 경제

<표14> V. 국민경제와 국제거래

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 국제 거래의 양상	1.국제 거래의 확대와 세계 무역 기구	①②	신자유주의
2. 경제적 이해 관계를 같이하는 국가끼리 경제 협력체를 구성하거나 자유무역 협정을 체결하여 국제 거래를 확대하고 있다.	2. 지역경제 협력과 자유 무역 협정	①②	신자유주의

<표15> IX. 글로벌 경제 활동과 지역 변화

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 농업 생산의 세계화	1. 세계화와 농업 생산의 변화	①	신자유주의
2. 농업 생산의 기업화와 세계화로 인한 농작물 소비 특성의 변화 및 영향	2. 농업 생산의 기업화로 세계화로 인한 지역 변화	①②	A-세계 정의와 거버넌스 B-신자유주의
3. 다국적 기업이란 무엇 일까?	3. 경제활동의 세계화와 다국적 기업	①②	신자유주의
4. 다국적 기업의 공간 분업	4. 다국적 기업의 공간 분업	②③	세계 정의와 거버넌스
5. 서비스 산업의 세계화로 인한 변화	5. 서비스 산업의 세계화로 인한 변화	A-①② ⑧ B-①②	A-세계 정의와 거버넌스 B-신자유주의

<표16> 1-1-1. 글로벌화와 유대를 강화하는 세계(다문화사회)

C교과서 <sup>20)</sup>	D교과서 <sup>21)</sup>	TLO	관점
1. 세계화란	1. 지구규모의 확대 2. 세계와 연결된다는 것의 의미	①②⑤ ⑥	신자유주의 , 세계 정의와 거버넌스
2. 국제경쟁과 국제분업	3. 세계와 연결되는 우리들	①②	신자유주의
3. 국제문제와 다문화사회	4. 글로벌화와 이문화 이해	①②④ ⑤⑥	세계 정의와 거버넌스

<표17> 4-5-2. 글로벌화 하는 일본 경제

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 무역의 역할	1. 경제의 글로벌화	①②	신자유주의
2. 일본 무역의 변화	2. 글로벌화의 영향	C-①② D-①② ③	C-신자유주의 의 D-신자유주의, 세계 정의와 거버넌스

B주제에서는 세계화 및 국제 경제와 관련된 내용을 다루는 교과서의 부분을 분석하였다. 먼저, 한국 교과서에서는 단원명 V. 국민경제와 국제거래, IX. 글로벌 경제 활동과 지역 변화의 단원이 B주제로 선정되었

20) 도쿄서적(東京書籍)의 「新しい社会公民」

21) 교육출판(教育出版)의 「公民,ともにいきる」

다. 일본 교과서에서는 소단원 1-1-1. 글로벌화와 유대를 강화하는 사회 및 4-5-2. 글로벌화 하는 일본경제가 선정되었다. 이 부분에서는 전체적으로 세계화가 무엇을 의미하는지, 세계화를 통해 변화되는 삶의 모습에는 어떤 것들이 있는지를 경제적인 내용을 중심으로 다루고 있다. 이 주제 부분을 유네스코의 TLO로 빈도 분석한 결과는 다음의 표로 종합할 수 있다.

<표18> B주제(세계화와 국제경제) TLO빈도 분석

학습주제 및 영역 빈도		한국교과서	일본 교과서
인지	①	6	5
	②	6	5
	③	1	1
사회·정서	④	0	1
	⑤	0	2
	⑥	0	2
행동	⑦	0	0
	⑧	1	0
	⑨	0	0
계		14	16

사실 세계화로 인한 변화 및 국제 경제의 발달의 발달에 대해서 이야기 하면서, 특별히 세계시민으로서의 행동적인 부분에 대해 강조할 수 있는 여지는 크지 않다. 이에 한국과 일본 교과서 모두, B주제와 관련하여 유네스코 TLO상에서 인지적인 부분과 관련된 학습주제를 다루는 비율이 B주제 전체의 약 93%, 69%로 매우 높음을 확인할 수 있었다. 이는 세계화를 통해서 얻을 수 있는 이점뿐만 아니라 이면에 가려진 단점 또한 제시해야 하는 이유로, 지식적인 측면에서 다루어야 할 부분이 많기 때문에 이러한 특징이 드러나는 것으로 이해할 수 있다.

일본 교과서의 경우는 그럼에도 불구하고 사회, 정서적인 영역 또한 31%정도를 차지하고 있는 특징을 확인할 수 있었다. 반면 한국 교과서

의 경우는 이 주제와 관련하여 사회, 정서적인 영역을 다루고 있는 내용을 확인하기 어려웠다.

구체적으로 일본 교과서에서 사회, 정서적인 영역으로 어떠한 내용을 다루었는지 살펴보면, 우선 눈에 띄는 것은 세계화의 의미를 개인적인 관점, 또는 정서적인 관점에서 생각해보도록 하는 내용이 제시되고 있다는 점이다. 예를 들어 D교과서의 2번 내용인, ‘세계와 연결된다는 것의 의미’에서는, ‘한 명 한 명의 마음이나 소원이 서로 확실히 연결되지 않는다면, 조화를 이루는 사회는 성립하기 어렵다. 세계화 가운데 우리들이 세계와 이어진다는 것의 의미를 생각하는 것이 중요하다.’ 고 서술하고 있다. 즉, 학생 각자가 자신에게 있어 세계화란 무엇인지에 대해 생각하게 해 줌으로써 단순히 세계화를 자신과 상관없는 외부적인 사실이 아닌, 자신과 깊이 관련되는 것으로 인식할 수 있도록 하고 있다. 또한 세계와 이어지지 않는 우리의 생활 또한 상상할 수 없다는 것을 제시하고 있어, 학생들에게 다시 한 번 세계화의 중요성과 의미에 대해 되새겨볼 수 있도록 하고, 그 가운데서 타인과의 조화를 생각해볼 수 있도록 하고 있다. 앞서 살펴본 선행 연구에서 제시된 바와 같이, 이처럼 지역적인 정체성을 바탕으로 한 세계시민성을 추구하는 것은 오늘날 실질적이고 실현가능한 온건한 형태의 세계시민주의에 근거한 세계시민성을 목표로 하는 것이다. 일본교과서의 이러한 서술은 학생들이 자신의 근원에 대한 감정적인 애착에서 세계로의 애착으로 자연스럽게 이어질 수 있도록 한다는 점에서 세계시민성 함양에 바람직하다고 본다.

특히, 대상에 대한 감정이 그 대상에 대한 태도로 이어진다는 점을 고려한다면 세계시민교육에서 세계화의 과정과 그 이면에 대한 다양한 지식적인 측면을 아는 것 또한 세계시민의 자질을 기르기 위해 매우 중요하지만 그와 더불어 학생들의 효과적인 세계시민성의 함양을 위하여 정서적인 측면까지 고려해줄 필요가 있다는 점을 시사해주고 있다.

한 가지 더 특기할만한 점은, 일본교과서의 경우 이 부분에서 세계화와 더불어 다문화 사회, 즉 이(異)문화 공생(다문화 공생)에 대한 내용까지

제시해주고 있다는 것이다. 기본적으로 세계화에 대한 이론적 내용을 다루면서 한 발짝 더 나아가 그와 관련된 윤리적인 문제에 대해서도 다루는 것은 어려운 일일 수 있다. 하지만 일본 교과서에서는 세계화에 대해서 지식적으로 다루고 있는 부분임에도 불구하고, 그와 관련된 다양한 국제 문제가 발생하고 있으며 서로 다른 문화와 생각을 가지고 있기 때문에 상호 협력과 이해가 반드시 필요하다는 요지의, 다문화 사회에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있는 내용을 제시하고 있다.

이처럼 전 세계적인 기준에서 세계시민교육의 필요성이 높아지고 있는 가운데, 특히 세계시민교육의 다양한 기준 중 TLO뿐만 아니라 CCSSO의 기준에서도 강조하고 있는 ‘다양한 정체성 존중 및 타인과의 갈등 해결 능력’에 대한 고려가 부족한 한국 교과서의 내용은 개선의 필요가 있으며 한국의 세계시민교육을 다루는 교과서에서도 일본 교과서의 이러한 특징을 참고할 필요가 있다고 생각된다.

## ■C-국제 사회와 국제정치

<표 19> VI. 국제 사회와 국제 정치

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 국제 사회: 국제사회란 여러 국가가 서로 영향을 주고 받으며 공존하는 사회를 말한다.	1. 세계 여러 나라가 서로 교류하고 의존하면서 공존하는 사회를 국제 사회라고 한다.	①②	세계 정의와 거버넌스
2. 국제 사회의 특성	2. 국제 사회의 특성	①② ③	세계 정의와 거버넌스
3. 국제 관계에 영향을 미치는 행위 주체	3. 국제 관계에 영향을 미치는 행위 주체들의 활동은?가 있다.	①②	세계 정의와 거버넌스

4. 국제 사회의 경쟁과 갈등	4. 국제 사회의 경쟁과 갈등	②③	세계 정의와 거버넌스
5. 국제 사회의 협력: 국제 사회에는 상호이익과 공존을 위한 협력도 나타난다.	5. 국제 사회의 협력: 국제 사회의 문제들은 전 세계에 걸쳐 영향을 주고 있다..	②③	세계 정의와 거버넌스
6. 공존을 위한 노력	6.외교를 통한 공존 노력	①②	세계 정의와 거버넌스
	7. 세계시민 의식 함양을 위한 공존 노력	⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스
8. 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등	8. 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등	②	국가주의
9. 우리나라와 주변국 갈등을 해결하기 위해서는?	9. 우리나라의 국가 간 갈등을 해결하기 위한 활동은?	②⑥	세계 정의와 거버넌스

<표20> 5-1. 국제사회의 구조

C교과서	D교과서	TLO	관점
국제사회의 국가	국제사회를 구성하는 국가	①②	세계 정의와 거버넌스
2. 국제사회의 룰 (규칙)	2. 국제법의 역할	①② ③	세계 정의와 거버넌스
3. 국제연합의 목적, 거부권	3. 국제연합의 탄생, 구조	①② ③	세계 정의와 거버넌스
4. 국제 연합의 역할	4. 국제연합이 하는 일	①⑥ ⑧	세계 정의와 거버넌스



<표 21> 5-3. 앞으로의 국제사회와 일본

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 평화주의와 헌법 9조	1. 평화주의를 내건 헌법	②⑤⑧	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
2. 자위대	2. 자위대의 역할과 존재	②③	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
3. 자위대와 국제공헌	3. 국제사회의 평화와 일본의 공헌	①②③	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
	4. 세계 평화를 향해	②③⑤ ⑧	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
4. 세계 평화를 향해	5. 핵폐기를 향해	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
5. 일본의 평화주의 외교	6. 일본의 국제 공헌	⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스, 국가주의
6. 주변국과의 관계.	7. 세계 속의 일	②⑤⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스, 국가주의

본 주제에서는 국제사회의 구조와 기능, 다양한 국제사회의 이슈들을 다루고 있다. 먼저 전체적인 내용 측면에서 살펴보면, 한국 교과서에서는 국제 사회란 무엇인지, 국제 사회의 구조와 행위 주체, 국제사회의 협력과 경쟁의 모습들, 공존을 위한 노력 및 우리나라가 직면하고 있는 갈등을 다루고 있다. 일본 교과서에서는 국제사회의 구조와 규칙, 국제 연합의 역할 등 국제사회와 관련된 일반적인 내용을 다루는 것과 동시에 평화 헌법이라는 특수한 체제 하에서의 일본과 앞으로의 국제사회에서의 일본의 역할을 다루는 내용이 특징적으로 제시되어 있다. 이 과정에서 세계 평화에 대한 일본의 기여 및 타국과의 관계 개선에 대한 과제 등 또한 제시되고 있다.

<표22> 주제 C(국제사회와 국제정치)의 TLO에 따른 빈도 분석 결과

학습주제 및 영역		한국교과서	일본 교과서
	빈도		
인지	①	4	5
	②	8	8
	③	3	5
사회·정서	④	0	0
	⑤	0	5
	⑥	1	1
행동	⑦	1	2
	⑧	1	5
	⑨	1	2
계		19	33

이 표는 유네스코의 TLO에 따른 C 주제에서의 학습 주제의 빈도를 나타낸 표이다. 위 <표14>를 보면, 각 국가의 교과서에서 TLO의 어떤 영역의 학습 주제들을 강조해서 다루었는지를 확인할 수 있다. 한국 교과서의 경우, 총 19개의 학습 주제 제시 가운데, 15개, 즉 약 75%가까이가 인지적 영역에 대해서 다루고 있음을 알 수 있다. 즉, 국제 사회와 국제 정치에 대해서 국제 사회의 구조 및 세계적 이슈와 권력의 역학관계 등에 관한 인지적인 측면을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이에 반해 행동

적인 영역은 전체의 약 16%정도로 많은 비중을 차지하고 있지 못하다. TLO의 강조점이 행동적인 목표에 있음을 생각할 때 이는 그러한 지향점에 적절하지 않은 모습이다. 특히, 사회·정서적인 영역 또한 역량으로서의 온전한 세계시민성 함양에 중요함에도 불구하고 약 5%에 불과한 수준으로 관련 내용을 다루고 있다는 점은 교과서 개정에서 반드시 고려해야 한다.

일본 교과서의 경우는 총 33개의 학습주제 제시 가운데 역시 인지적인 부분이 약 55% 정도로 가장 많았으며, 정서적인 부분은 약 18%, 행동적인 부분은 약 25%정도를 차지하고 있다. 그러나 한국 교과서와 비교하였을 때 사회 정서적인 부분과 행동적인 부분을 비교적 고르게 제시하고 있다는 점에서 좀 더 유네스코가 지향하고 있는 세계시민교육의 내용에 가까운 모습을 보이고 있다고 할 수 있다. 특기할만한 부분은, 일본의 경우 자국의 헌법에 제시된 평화주의와 그것에 따른 세계 평화 공헌 활동 등 세계 속에서의 일본의 역할을 강조하여 제시하고 있다는 점이다. 전쟁이라는 범죄를 저지른 이후, 유일한 피해국가로서의 반성 및 그에 따른 행동과 같은 내용들은 TLO상에서, 세계 평화를 위해 노력한다는 행동적인 영역의 동기를 학생들에게 부여해줄 수 있다는 점에서 긍정적인 효과를 가져올 것으로 본다. 물론 이러한 부분들은 일본의 피해의식을 강화하는 방향으로 서술되어 있거나, 일본의 평화 공헌에 대해서 확대 해석할 수 있는 여지를 줄 수 있는 국가주의적 관점 또한 포함하고 있다. 자위대의 필요성을 역설하는 부분, 집단적 자위권 옹호 부분, 마지막으로 자위대의 국제 평화 유지에 대한 호평 등이 이에 해당할 수 있다. 이처럼, 학생들을 국가주의적인 관점을 통하여 자국의 이익만을 생각하도록 하는 부작용에 대해서는 항상 경계할 필요가 있다. 그러나, 국제사회와 평화에 대해서 추상적으로만 인식할 여지가 있는 학생들에게 직접 윤리적인 행동의 예시를 제공하고 있다는 점과 인권에 기반한 연대를 이루어야 한다는 정서적인 측면을 드러내주고 있다는 점에서는 긍정적인 교과서 서술 방향으로 인식할 수 있다. 선행연구에서도 지적하고 있듯,

대상에 대한 감정적인 공감의 태도의 변화로 나타날 수 있기 때문이다.

이에 더하여, 세계시민교육을 보는 관점에서 한국 또한 국가주의의 관점에서 타국과의 영토 분쟁, 특히 일본과의 독도 분쟁을 바라보고 있지만, 일본과 같이 한국이 수행하고 있는 직접적인 국제 평화를 위한 활동 등이 상세하게 제시되지 않고 있으며 오히려 좀 더 추상적인 국제 사회의 모습만 강조되고 있다는 점에서 학생들에게 TLO에 따른 직접적인 행동의 동기를 부여하기 어렵다는 점을 인식해야 할 것이다. 또한, 한국 교과서의 경우 학생들에게 행동의 필요성을 제시하는 정서적인 측면에 대한 제시가 부족하다는 점을 고려해야 한다. 물론 뒷부분에 타국과의 분쟁을 해결하기 위해 객관적인 증거 및 대화를 통한 해결, 또한 시민 사회의 활동, 상호 존중의 관점 등을 이야기하고 있지만, 자기 역할이 결여된 추상적인 수준의 서술에서 벗어나지 못하고 있는 점을 확인할 수 있다. 이와 같은 추상적인 서술은 학생들이 실질적으로 세계시민성을 함양하는데 어려움을 초래할 수 있다. 따라서 한국의 활동이 국제사회에서 어떠한 지지를 얻고 있는지 그 과제는 무엇인지를 비롯하여, 학생들이 세계 시민으로서 실천 가능한 자신의 역할에 대한 자각을 가질 수 있도록 관련 내용을 구체적으로 제시해 줄 필요가 있다.

■D-환경과 지속가능한 사회

<표 23> X. 환경 문제와 지속 가능한 환경

A교과서	B교과서	TLO	관점
1.기후변화	1. 기후변화란	②	세계 정의와 거버넌스
2. 기후변화의 영향:	2. 기후 변화는 인간 생활에 어떤 영향을 미칠까?	②③	세계 정의와 거버넌스
3. 기후변화를 해결하기 위한 노력	3. 기후 변화를 해결하려면 어떻게 해야 할까?	⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스
4. 환경 문제 유발 산업의 이동	4. 유해 쓰레기의 국제적 이동 공해 유발 산업의 국제적 이동	①③②	세계 정의와 거버넌스
5. 생활 속의 환경 이슈: 등의 뇌 질환 유발.. 이를 둘러싼 갈등 발생..	5. 생활 속의 환경 이슈: 생각하는 로컬푸드: 지역에서 생산된 농산물을 지역에서 소비... 안전한 먹거리.. 농민은 안정적 소득	②	세계 정의와 거버넌스
6. 환경 이슈를 바라보는 다양한 입장	6. 환경 문제를 해결하기 위해 무엇을 할 수 있을까?	⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<표24> 1-1-4. 지속가능한 사회를 향해

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 지속가능한 사회	1. 지속 가능한 사회	⑤ ⑦ ⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

<표 25> 5-2. 다양한 국제문제- 환경

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 위험한 지구환경	1. 다양한 환경문제	②	세계 정의와 거버넌스
2. 지구온난화와 기후변화-	2. 지구온난화와 그 영향-	②	세계 정의와 거버넌스
3. 국제사회의 노력	3. 국제사회의 움직임과 앞으로의 과제	②③⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스
4. 지구환경문제의 해결을 향해	-이러한 사태를 검토한 유엔 특별위원회는 지금까지의 생활방식을 <u>지속 불가능하다고 보고, 지속가능한 발전으로의 전환의 필요성을 호소</u> . 각국에서도 각종 이해관계가 대립하고 있지만 단 하나뿐인 생명의 별을 지키기 위해 이러한 과제를 극복해야한다.	②⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

본 주제에서는 지속가능한 사회와 환경이라는 내용을 다루고 있다. ‘지속가능한 사회’는 세계시민교육에서도 지구공동체의 일원으로서 가져야 할 사고방식으로 제시하고 있는 중요한 개념이다. 교과서에서는 이러한 개념을 인지, 행동, 정서의 영역에서 고루 제시하면서도 궁극적으로는 학생들이 지속가능한 사회를 위해 행동할 수 있도록 학습 주제를 배치해야 한다. 다음은 본 주제에서의 TLO 빈도 분석을 실시한 표이다.

<표26> 주제 D(지속가능한 사회와 환경)에 나타난 TLO 빈도분석

학습주제 및 영역 빈도		한국교과서	일본 교과서
인지	①	1	0
	②	4	4
	③	2	1
사회·정서	④	0	0
	⑤	0	1
	⑥	0	0
행동	⑦	2	3
	⑧	2	3
	⑨	2	3
계		13	15

위의 표를 보면, 한국 교과서의 경우 D주제 내에서 제시된 전체 학습 주제 중에서 인지적 영역에 해당하는 학습 주제는 약 54%, 행동적 영역에 해당하는 학습 주제는 약 46%였다. 정서적 영역의 학습 주제는 발견하기 어려웠다. 일본 교과서의 경우 행동적 영역에 해당하는 학습 주제가 60%를 차지하였으며, 뒤를 이어 인지적 영역이 약 33%, 정서적인 영역이 7%정도를 차지하였다. 이처럼 빈도를 통해 보면, 한국 교과서는 다른 주제에 비해서 행동적 영역과 인지적 영역이 고르게 분포하고 있는 모습을 보여, 지속가능한 사회라는 주제에 대해서는 비교적 TLO의 지향점을 잘 반영하고 있는 것으로 보인다. 여기에 더하여 한국 교과서는 비중으로 볼 때 환경문제의 이면에 있는 권력의 작동에 대해 지적하는 부분이 인지적인 부분 중에서도 많이 차지하고 있어, 이러한 장점을 지속적으로 유지해나갈 필요가 있다. 다만, 일본 교과서의 경우에는 행동적인 영역(⑦⑧⑨)의 제시가 인지적인 영역보다 더 많이 나타나고 있어, 조금 더 전향적으로 유네스코가 제시하는 세계시민교육의 방향에 있다고 본다. 이러한 점은 행동하는 시민이라는 전 세계적인 세계시민교육의 목표에 다가갈 수 있도록 하기 위해서 앞으로 한국 교과서에서 조금 더 고려해보아야 할 부분이다.

또한 한국 교과서의 경우 지속가능한 사회와 환경 문제에 관해서 정서적인 TLO의 영역을 거의 다루지 않은 것으로 나타난 점도 고려해보아야 할 것이다. 정서적인 부분은 행동을 유발할 수 있는 계기를 만들어줄 수 있기 때문에, 실제적인 실천을 학생들이 할 수 있도록 하기 위해서는 정서적인 부분에 대한 학습이 반드시 필요하다. 특히 환경과 관련된 주제들은 실천하지 않으면 그 의미가 퇴색되는 경향이 있기 때문에 학생들에게 지속가능한 사회를 만들어 나가기 위한 환경 보호를 자신의 일로 여기고 관련 규칙을 지켜나갈 수 있도록 하는 동기 부여를 위해 이러한 학습 주제의 제시를 교과서 제작에서 고려해야 할 것으로 생각된다.

세계시민교육을 보는 관점 부분에서는 두 국가의 교과서 모두 세계 정의와 거버넌스의 관점을 대체적으로 취하고 있는 것으로 분석되었다. 이는 환경 문제의 심각성, 국제 기구의 참여 등 세계적으로 전 인류의 공통 문제로서 다루어야 하는 사안임을 서술 가운데 잘 드러내고 있기 때문이다.

## ■E- 다양한 국제 문제(빈곤)

<표 27> XIII. 더불어 사는 세계

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 지구상의 지리적 문제, 기 위해 노력하고 있다.	1. 지구상에는 어떤 지리적 문제가 있을까?	①②③	세계 정의와 거버넌스
2.지역 격차와 빈곤문제:	2. 저개발 지역의 발전을 위한 노력; 지역별로 발전 수준이 다른 이유:	②③	세계 정의와 거버넌스
3. 빈곤문제 해결을 위한 노력	3. 저개발 지역의 빈곤 해결을 위한 노력은?	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
4.세계의 불평등 문제를 어떻게 해결할 수 있을까?	4. 지역 간 불평등 완화를 위한 국제 사회의 노력	⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스



5. 공정 무역	5. 공정 무역	⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스
6.세계의 지역 간 불평등 문제 해결을 위한 자세	6. 세계 시민으로서의 자 세와 역할	⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<표 28> 5-2. 다양한 국제문제- 빈곤문제

C교과서	D교과서	TLO	관점
1.세계의 빈곤문제		②⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 식량공급의 편중과 기아	2. 식량문제의 상황	②③	세계 정의와 거버넌스
3. 빈곤을 없애기 위한 노력		⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스
4. 개발도상국 사람들의 자립을 위해		⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

<표29> E주제(빈곤문제)의 TLO 빈도 분석

학습주제 및 영역		한국교과서	일본 교과서
	빈도		
인지	①	1	0
	②	2	2
	③	2	1
사회·정서	④	0	0
	⑤	3	3
	⑥	0	0
행동	⑦	3	2
	⑧	4	3
	⑨	3	2
계		18	13

빈곤문제는 세계시민교육에서 반드시 다루어야 하는 주제라고 할 수 있다. 세계화가 진행될수록, 각 지역별, 혹은 지역 내의 빈부 격차가 심해지고 있으며 절대적인 빈곤으로 인하여 인간다운 삶을 살지 못하는 사람들도 많이 생겨나고 있다. 이러한 문제는 세계 시민으로서 함께 해결해 나가야하는 문제임을 생각해볼 때 그 중요성이 크며 따라서 학생들이 왜 빈곤문제가 일어나는지, 그 가운데 숨겨져 있는 국가 간의 갈등과 권력의 역학 등이 무엇인지에 대해서 알 필요가 있다.

또한 이러한 주제는 인권적인 측면에서 특히 타인과의 관계를 어떻게 맺는가와 관계되는 영역이라고 할 수 있다. 타인에 대한 인권적인 감수성을 높이고, 그에 따른 행동을 실행하도록 하는 것은, 함께 살아가는 세계 시민으로 성장하기 위해서 중요한 내용이다. 이에 TLO에서는 정서적인 부분에서 ⑤번이, 행동적 영역에서는 ⑦,⑧,⑨번과 특히 관계되는 부분이라고 할 수 있다. 이 가운데, 한국 교과서는 이 주제와 관련된 총 18개의 학습 주제 가운데 ⑦,⑧,⑨번은 10개로, 약 56%정도를 차지하고 있다. 일본 교과서의 경우는 총 13개의 학습 주제 가운데 7개의 학습 주제가 ⑦,⑧,⑨번을 제시하고 있어 전체의 약 31%를 차지하고 있음을 알 수 있다. 또한 인권을 통해 세계와 연대하는 내용을 제시하는 5번의 경우는 두 교과서 다 한 번씩 제시되고 있음을 확인할 수 있었다.

이러한 분석 결과를 통하여 볼 때, 한국 교과서는 빈곤문제라는 영역에 있어서 일본 교과서보다 유네스코의 세계시민교육의 지향점, TLO에 더욱 적합한 내용의 양과 수준을 지니고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 2015 개정 교육과정을 통해 유네스코의 TLO를 포함하여 세계시민교육에 대한 세계적인 기준들을 다양하게 받아들인 때문으로 분석할 수 있다. 따라서 이러한 긍정적인 부분은 좀 더 발전시켜 나갈 필요가 있다.

■F- 다문화 사회

<표30> VII. 개인과 사회 생활

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 차별과 갈등	1. 차이와 차별	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 차별과 갈등의 해결방안	2. 사회 집단에서 나타나는 차별과 갈등 3. 차별과 갈등의 바람직한 해결	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스

<표31> XII. 사회변동과 사회 문제

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 다문화 사회란	1. 다문화 사회로의 진입	② ④ ⑤ ⑥ ⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 다문화 사회의 공존 방안	2. 다문화 사회의 대응	② ④ ⑤ ⑥ ⑦⑧	세계 정의와 거버넌스

<표 32> 1-2-3. 다문화 공생을 향하여

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 다문화 공생과 이문화 이해	3.글로벌화와 이문화 이해	④ ⑤ ⑥ ⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스
사람은 모두 자신답게 살아 가기를 원하며 이를 위해 자신의 문화를 소중히 여기 며 살아간다...문화 간 우열 을 가리는 것은 있어서는 안 될 일이다. 그 결과로		④ ⑤ ⑥ ⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

차별이나 편견이 발생한다. 다양한 문화나 사고 방식을 가진 사람이 협력하는 것을 통해 더 나은 사회를 만들 어가는 것이 가능해진다.			
---	--	--	--

<표 33> 2-2-2. 평등권- 공생사회를 향하여

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 평등하게 살아갈 권리- 모든 인간은 평등한 존재이 며.. 평등한 취급을 받을 권 리를 가지고 있다.		⑤⑥	세계 정의와 거버넌스
2. 부락차별의 철폐-부락차 별은...차별부락 출신자에 대 한 차별..에도시대에 차별받 던 신분... 메이지 이후로 폐 지...정부는 차별해방을 위한 정책을 실행하지 않아... 취 직, 교육, 결혼 등에서 차별 이 계속되었다...현재도 차별 이 계속되고 있어, 학교 지 역, 직장에서 다양한 인권 교 육이나 철폐 활동이 이루어지고 있다.	1. 부락 차별에서의 해방- 부락 차별은 인권 침해와 차별에 관한 중요한 문제이 다... 차별 부락 출신이라는 이유로 결혼이나 취직에서 차별을...2002년 이후.. 문 제 해결을 위해 다양한 정 책이.. 지속되고 있다.	⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스
3. 아이누 민족 차별 철폐.	2. 아이누 민족 차별	⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스
4. 재일 한인, 조선인 차별 철폐	3. 정주외국인과 함께	⑤ ⑥ ⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스
5. 재일외국인에의 배려		⑤ ⑥ ⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<표34> 5-2. 다양한 국제문제- 다문화 사회

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 글로벌화 가운데의 문화	1. 다양한 사고방식과 문화	④②	세계 정의와 거버넌스
2. 문화 다양성의 존중		④⑤⑥ ⑧	세계 정의와 거버넌스
3. 다문화 이해와 국제협력	우리는 국내의 소수파를 차별하고 외국의 다른 민족에 대해 편견을 갖기 쉽다.	④⑤⑥ ⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

다문화 사회 주제의 경우, 우리나라에서도 많은 교육적인 관심을 가지고 연구되는 분야이다. 미국이나 다른 유럽 사회와는 달리, 우리나라는 그동안 단일 민족이라는 개념을 사용하면서, 외국인이나 다양한 인종에 대한 관용성, 포용성이 크게 부족했던 것이 사실이다. 그러나 세계화의 진전과 더불어 외국인들이나 다양한 인종을 지닌 사람들이 우리나라를 자주 왕래하거나 정주하고 있는 것 또한 사실이다. 따라서 학생들이 세계 시민으로서, 이질적인 타인들과 함께 공존하며 살아가기 위한 자질을 익힐 필요가 있다. 그러나 이번 2015개정 교육과정에 따른 중학 사회 교과서에서는 직접적으로 다문화 사회의 의미와 문제점 또는 이에 대한 대비책, 갖추어야 할 마음가짐이나 지식에 대해서 아주 간략하게 다루고 있음을 발견할 수 있었다. 이와 대비하여 일본 중학 공민 교과서의 경우, 일본 사회가 점차 다문화 사회로 변화하는 것에 맞추어, 다문화 사회에서 갖추어야 할 시민으로서의 자질에 대해서 다루고 있다. 일본은 근대화의 과정이 다른 아시아 국가들에 비해서 이른 시기에 이루어진 역사적인 배경이 있어, 이러한 문제에 대해서 관심을 가져야 한다는 목소리가 일찍부터 있어 왔다. 특히 전쟁으로 인해 중국, 한국 등의 외국인들이 일본에 정주하게 되는 경우도 있었고, 세계화의 바람을 타고 브라질, 필리핀 등 남미나 동남아시아에서의 이주나 노동 취업 또한 많이 이루어졌기

때문이다. 특기할만한 점은 이러한 사실들을 외면하지 않고 교과서에서 생각해보아야 할 문제로 다루고 있다는 점이다. 이에 일본 교과서에서는 이문화(異文化) 공생을 위해서 어떠한 자질이 요구되는지를 상세히 제시하고, 일본 내의 차별에 대해서도 교과서 상에서는 상세하게 드러내고 있다. 아이누 족이라는 선주 민족에 대한 차별, 또한 일본 내에서 공공연히 행해지고 있는 부락 차별과 같은 내용들은 스스로의 치부를 미래의 주역이 될 학생들에게 드러냈다는 점에서 바람직하다고 볼 수 있다. 결국 교과서는 학생들이 지식을 얻을 수 있는 공식적인 창구가 된다는 점에서 이러한 제시는 윤리적인 책임감을 가지고 행동하는 시민이라는 유네스코의 세계시민교육의 지향점에 가까운 교과서 서술이라고 할 수 있다.

그러나 한국 교과서의 경우, 공공연히 외국인 노동자나 다른 유색 인종에 대한 차별이 국내에 존재하고 있음에도 불구하고, 단순히 새롭게 이주해 온 이들의 문화에 대한 편견과 차별이 존재한다는 정도의 서술에 그쳐, 그와 관련된 상세한 서술을 찾아보기 어려웠다. 이러한 점에서, 한국 사회과 교과서 개정과 관련하여 생각해볼 만한 시사점을 일본 교과서가 제시해주고 있음을 알 수 있다. 이는 이 주제에 관한 TLO의 빈도분석 표를 살펴보면 더욱 극명하게 이해할 수 있다.

<표35> 다문화 사회 및 이문화 공생과 관련된 TLO 빈도 분석

학습주제 및 영역		일본교과서	한국교과서
빈도			
인지	①	0	0
	②	1	2
	③	0	0
사회·정서	④	3	3
	⑤	7	3
	⑥	7	3
행동	⑦	5	2
	⑧	6	3
	⑨	3	0
계		32	16

기본적으로 제시해야 할 인권과 관련된 내용들은 앞부분(인권의 역사 및 그 이후의 국내 인권부분)에서 다루고 있기 때문에 이 부분에서 일본 교과서는 학생들이 세계 시민으로서 특별히 다문화 사회에서의 인권과 관련하여 지녀야 할 사회, 정서적인 부분과 행동적인 영역에 강조점을 두고 교과서를 서술하고 있음을 확인할 수 있다. 위의 <표 34>를 보면, 일본교과서는 총 32개의 주제영역 가운데 사회, 정서적인 영역은 53%, 행동적인 영역은 44%정도를 차지하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 다문화 사회에서 길러야 하는 정서, 행동적인 영역의 육성에 충분한 정도의 내용 제시라고 볼 수 있다. 반면, 한국 교과서의 경우에는 주제와 관련된 TLO의 학습 주제도 총 16개로 적은 편이며, 일본 교과서에 비해서 행동 및 정서 영역의 내용 제시가 불충분한 것을 확인할 수 있었다.

TLO의 사회·정서적인 영역을 차지하고 있는 ④⑤⑥은, 각각 다양한 차원의 정체성, 사람들이 속한 공동체의 상호 연계, 차이와 다양성의 존중 등을 포함하고 있어 다문화 사회에서 공생을 위한 자질을 습득하기 위해 가장 적절한 내용이라고 할 수 있다. 또한 행동적인 영역을 차지하고 있는 ⑦⑧⑨는, 개인적, 집단적으로 취할 수 있는 실천, 윤리적으로 책임감 있는 행동, 참여하고 실천하기 등의 학습 주제로 이루어져 있으며 이는 우리가 살고 있는 세계를 좀 더 나은 곳으로 변화시키기 위한 실천을 할 수 있는 학습자들을 길러낼 수 있는 것을 목표로 하고 있다. 선행연구에서도 살펴보았듯이, 텍스트의 효과성 부분에서 학생들에게 충분한 배경지식이 제공되지 않으면 그와 관련된 지식 습득이 온전히 일어나기 어렵다는 점에서, 실천하는 학습자를 길러낸다는 목표를 달성하기 위해서는 이러한 주제들을 중점적으로 다룰 필요가 있다. 하지만 한국 교과서의 경우 아직 충분한 내용 제시가 이루어지지 못했다는 점을 고려해야 한다. 따라서 앞으로 한국 중학 사회 교과서에서는 이처럼 불충분한 내용 제시가 보완될 필요가 있다.

## ■R- 기타 주제

R주제에서는 특별히 일본 교과서에서만 다루고 있는 부분들을 제시하고 있다. 물론, 일본 공민 교과서의 내용이 한국의 사회과 교과서보다 좀 더 많은 양을 제시하고는 있지만, 다음과 같은 주제들을 일본 교과서에 서만 다루고 있다는 점에 대해서는 학생들의 온전한 세계시민성 함양에 미치는 영향 측면에서 고려해볼 필요가 있다. 본 주제에 대한 상세 분석은 각각의 내용을 빈도 분석해놓은 표 다음에 제시하도록 한다.

<표36> 2-3-3. 글로벌 사회와 인권

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 인권 보장의 국제적인 확대-인권은 세계 공통으로 보장되어야만 한다. 여기서 국제연합은 국제인권 선언을 채택..	1. 세계 각국의 공통의 기준 - 인권 문제는, 이제 한 나라만이 아닌, 인류 전체의 문제입니다. 2차 세계 대전 후, 국제연합은 세계 인권 선언을 채택하여, 인권을 보장하기 위해 각국이 지켜야만 하는 공통의 기준을 명확히 하였습니다.	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
..제약국에 인권 보장을 의무로 하고 있다... 인종차별 철폐 조약, 여성 차별 철폐조약 등...각국의 인권 보장 수준을 감시하고 차별을 해소하는 것이 중요..	이 선언은 세계 각국의 인권 보장의 모범이 되었습니다. 이에 더하여 그것을 구체화하기 위해 국제 연합에서는 1966년에 국제인권규약을 채택했습니다.	⑤⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 앞으로의 사회와 인권 보장-세계화가 진행되어 다양한 사회문제는 지구규모로 연결되고 있다. 환경 오염은 국경을 넘어 확대	2. 인권 문제에 대한 국경을 넘은 행동- 한 편으로 국가에 따라 인권 보장에 대한 다양한 사고 방식이 존재하여... 인권 차별을	⑤⑧⑨	세계 정의와 거버넌스



되며...국제적 협력이 필수... 우리들은 국제사회의 일원으로서 지구전체에 지속가능한 사회가 실현될 수 있도록 노력해야한다...	없애는 것에는 많은 문제가 있다...이에 이러한 문제를 해결하기 위한 행동이 이루어지고 있다..		
국제 인권 보장을 실현하기 위해 국경을 넘어 활동하는 비정부조직의 활동도 주목할 만하다.. 이들은 다양한 국제회의에 참가하여 세계 각국의 문제를 호소하고 조약 체결 등에 영향을 준다.	현재 지구상의 모든 사람의 인권을 보호하기 위하여 국제연합이나 각국 정부 이외에도 국경을 넘어 활동하는 비정부기구등의 민간 단체도 중요한 역할을 하고 있다. 인권을 빼앗기고 괴로워하는 사람들에게,...만약 나도 같은 입장이었다면 이라고 생각하는 것이 인권 문제를 해결하는 출발점이 되는 것이다.	⑤⑧⑦ ⑨	세계 정의와 거버넌스

이 주제에서는 우리가 반드시 지켜야 하는 인류 공통의 가치인 인권이 세계화 시대에 어떻게 변화해가고 있으며 더욱 효과적이고 실질적으로 인권을 보호하기 위해서는 어떠한 점들을 고려해야하는지를 제시하고 있다. 한국 교과서에서는 인권 문제를 국내 문제로 한정하여 제시하는 경향이 있는 반면에, 일본 교과서에서는 인권 문제의 국제적인 차원을 다루고자 한다는 점에서 큰 차이를 보이고 있다. 이는 세계시민교육에서 인권에 대한 이해 및 인권에 대한 깊은 공감과 관련된 행동이 중요하다는 점에서 앞으로의 한국 교과서 개정과 관련한 시사점을 제공해준다.

일본 교과서의 이와 같은 내용 제시 상의 특징을 구체적으로 살펴보면, 1번 주제인 ‘인권 보장의 국제적인 확대’에서, 인권은 세계 공통으로 보장되어야 한다고 제시하고 있다. 또한 국제연합이 제시하고 있는 세계인권선언과 그에 대해 가맹국이 의무적으로 인권 기준을 지켜야 함을 서술하고 있다. 2번 주제에서는 세계화로 인해 나타나게 되는 여러 문제

들, 환경오염, 에이즈, 빈곤, 난민 또한 여성과 아동의 보호 등에 대해서도 국제적인 인권의 측면에서 다루어야 함을 제시하고 있다. 이에 더하여 ‘지구상의 모든 사람의 인권을 보호’ 하기 위해 국경을 넘어 활동하는 비정부 기구의 모습을 서술하고 있어, 학생들이 앞으로 자신 또한 그러한 장면들에서 세계 인권을 위해 활동할 수 있다는 기대를 할 수 있도록 하고 있다.

이러한 내용상의 특징을 TLO와 연결 지었을 때 특징적인 면을 살펴보면, 우선 ‘지구상의 모든 사람의 인권을 보호’한다는 서술 내용은 TLO의 ⑤번, 즉 인류 전체의 인권에 기반을 둔 가치와 책임을 타인과 공유할 수 있다는 학습 주제와 연결되며 이는 세계 시민의 핵심적인 자질을 구성하는 것이라고 할 수 있다. ‘모든 사람’, ‘인권’ 등의 단어가 그러한 학습자의 특성을 이끌어낼 수 있는 하나의 촉매제 역할을 하고 있다. 이러한 서술은 또한 TLO의 ⑧번, 즉 윤리적으로 책임감 있는 행동과 ⑨번, 실제로 참여하고 실천한다는 것과도 맥락을 같이 한다. 다음으로 ‘지구 전체의 지속가능한 사회가 실현될 수 있도록 노력해야’ 라는 문장에서도 또한 TLO의 ⑤⑦⑧⑨번의 학습 주제를 찾아볼 수 있다. 인권에 기반 하면서, 실제로 취할 수 있는 개인적이고 집단적인 행동, 그리고 윤리적으로 책임 있는 행동, 마지막으로 실제로 참여하는 것과 같은 내용들이 제시된 서술에 나타나있는 것이다.

이와 같은 서술 내용은, 학생들이 인지적 영역에 매몰되지 않으면서도, 사회·정서적 그리고 행동적인 영역을 강조하여 실제적이고 윤리적인, 또한 책임 있는 행동을 할 수 있도록 북돋아주는 장점을 지니고 있다. 이는 세계시민성이 역량임을 고려하였을 때, 학생들의 세계시민성 함양에 도움을 주는 서술이다. 따라서 한국 교과서에서 다루지 않고 있는 R 주제의 이와 같은 특징들을 고려하는 것이 한국 사회과의 세계시민교육은 물론 이를 다루는 한국 중학 사회과 교과서의 개선 및 발전에 도움을 줄 것이라고 생각한다.

### 3. 소결

#### 1) TLO 종합 빈도 분석

<표37> 한국, 일본 중학교 교과서의 TLO 빈도 분석

학습주제 및 영역 빈도		한국교과서	비중(%)	일본 교과서	비중(%)
인지	①	12	48%	8	26
	②	20		18	
	③	8		7	
사회·정서	④	3	18%	6	36
	⑤	8		27	
	⑥	4		12	
행동	⑦	9	34%	14	38
	⑧	13		19	
	⑨	7		14	
계		84(A)	100	125	100

한국 교과서의 경우, TLO에 따른 전체 학습 주제에 대한 학습 영역의 비중을 살펴보면, 인지적 영역은 약 48%, 사회·정서 영역은 약 18%, 행동적 영역은 34%로 나타났다. 일본 교과서의 경우, 전체 일본 교과서의 학습 영역 가운데 인지적 영역은 약 26%, 사회·정서 영역은 약 36%, 행동적 영역은 38% 으로 나타났다. 이러한 전체적인 빈도를 통해 살펴보았을 때, 한국 교과서의 경우는 특히 인지적 영역에 많은 비중이 주어진 경향성을 살펴볼 수 있었다. 반면, 일본 교과서는 인지, 정서, 행동의 영역이 크게 차이 나지 않는 정도로 구성되어 있음을 확인하였다. 세계적인 기준의 세계 시민은 인지, 정서, 행동의 모든 자질을 골고루 갖추어야 한다. 앞서 선행연구에서도 살펴보았듯, 세계시민성은 역량으로 정의되는 개념이며, 역량이란 어떤 한 부분의 능력만으로 발휘 가능한 것이 아니다. 여러 능력들이 총체적으로 발현될 때 비로소 온전한 역량이 실현되는 것이다. 따라서 세계시민성이라는 역량이 온전히 발휘되기 위해서는 이를 이

루는 인지, 정서, 행동의 영역이 모두 골고루 함양될 필요가 있다.

따라서 교과서에서도 어느 한 영역에 편중되지 않는 학습 내용의 제시가 필요하다. 이러한 균형적인 내용 제시는 앞서 선행연구에서 제시되었던 미디어의 노출 빈도에 따른 대상에 대한 태도 변화를 통해서도 그 중요성을 확인할 수 있다. 즉 특정 대상에 노출이 더 많이 될수록 그 부분에 더욱 긍정적인 감정과 태도를 지니게 된다는 것이다. 이는 하나의 미디어라는 측면에서 교과서 텍스트에의 노출에도 적용해볼 수 있다. 그러나 빈도 분석의 결과에서는 한국 교과서가 특정 영역에 크게 치우쳐 있는 것으로 나타나, 한국의 세계시민교육과 세계시민교육을 다루는 교과서의 개선을 위해서 이러한 부분에 대한 고려가 반드시 필요할 것으로 생각된다.

다음으로 살펴볼 만한 사항은 한국 교과서에는 행동적인 영역의 내용이 전체적인 학습 영역 중에서 비교적 많은 부분을 차지하고 있다는 것이다. 이는 2015 개정 교육과정의 세계적인 세계시민교육 관련 기준을 받아들인 부분이 반영된 것으로 보인다. 세계의 여러 이슈들을 잘 알고 이를 이해하는 것에서 그치는 것이 아니라, 실제로 더 나은 세계를 위하여 행동하는 세계 시민을 육성하기 위하여 행동적인 변화를 촉구하는 TLO의 ⑦⑧⑨번에 관계되는 학습 내용이 주로 제시되고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 점은 앞으로의 교과서 개정 및 한국 사회과의 세계시민교육에 있어서도 지속적으로 견지해나가야 할 태도이다.

이처럼 행동적인 부분이 상대적으로 강조가 되고 있지만 한 편으로는 한국 중학 사회과 교과서의 사회·정서적인 영역에 대한 고려가 매우 부족하다는 점 또한 지적할 수 있다. 사회·정서적인 영역은 한국 중학 사회 교과서의 내용 제시 부분에서 거의 다루어지지 않았지만, 학습자의 실제적인 행동의 동기를 마련하는데 중요한 역할을 하는 영역이라는 점에서 이러한 내용 제시의 부족은 바람직하다고 볼 수 없다. 따라서 차후의 교과서개정에서 이와 같은 부분들이 반드시 고려되고 개선되어야 할 것이다.

## 2) 세계시민교육 관점 종합 빈도 분석

<표38> 한국, 일본 중학 사회 교과서의 세계시민교육 관점 빈도분석

교육 관점 빈도	한국교과서	일본 교과서
국가주의	1	8(중복)
신자유주의	5	1
세계 정의와 거버넌스	30	39
계	36	48(중복)

여기서는 세계시민 교육 관점에 대한 종합적인 빈도 분석을 진행하였다. 두 국가의 내용 서술에서 모두 약 90% 이상의 비중으로 세계 정의와 거버넌스의 관점을 채택하고 있는 것을 알 수 있다. 여기에는 두 국가 모두 안정적인 민주주의 정치 체제 하에서 지속적으로 세계적인 관점을 교육적인 측면에서 채택해 왔다는 점을 그 이유로 제시할 수 있다. 즉 세계화의 가운데에서, 자국이 중요한 국제 사회의 일원으로 규모가 확대되고 있는 상황에서 국제적인 문제를 해결하기 위해서는 단순히 신자유주의적인 관점이나 자국의 이익이나 관점을 강조하는 국가주의적 관점으로는 해결이 어렵다는 것을 깨닫게 된 것이다. 이에 교과서 등의 서술 관점에서도 세계적인 정의와 국제적인 거버넌스의 과정을 중시하는 경향이 나타나게 된 것이다.

특기할만한 점은 이처럼 세계화와 국제 사회의 산적인 문제들로 인하여 세계정의와 거버넌스의 관점이 가장 두드러진다고 하더라도, 일본 교과서의 경우는 한국 교과서에 비해서 국가주의를 동시에 채택하고 있는 교과서의 부분이 많았다는 점이다. 이는 일본의 경우 전쟁이라는 특수한 경험으로 인하여, 전후에 많은 제약이 있었던 때문이다. 일본 헌법에도 평화주의를 가장 먼저 제시하고 있으며 이에 따라 전쟁을 영구적으로 포기하고, 전력을 보유하지 않는 등의 제한점을 전 세계적으로 천명하고 있다. 그러나 일본에 지워진 이러한 제약이 오늘날 변화하는 국제 사회

에서 적응하기에 부적합하다고 생각하는 세력들이 일본 내에 다수 존재하고 있기 때문에, 집단적 자위권의 인정 등 관련 제약에 대한 변화의 움직임이 끊임없이 일어나고 있다. 물론 이러한 변화에 대해서 일본에 의해 피해를 입었던 주변국들은 지속적으로 항의의 움직임을 보이고 있기 때문에, 일본이 쉽게 이와 같은 제약에서 벗어날 수는 없다. 이에 일본 국내·외적으로 계속해서 일본의 국제 연합에서의 분담금 증가 문제, 국제 사회에 대한 정부 지원 (ODA), 자위대의 평화 유지 활동(PKO) 등을 강조하면서 국제 사회의 문제를 어느 정도는 국가주의적으로 해석하는 문제가 나타나고 있다.

국가주의적인 관점이 무조건 바람직하지 않고 피해야만 하는 것은 아니다. 이러한 관점은 오히려 나의 위치에서의 세계적인 역할이 무엇인지를 학생들에게 제시해주고, 세계 시민의 추상적인 개념을 좀 더 구체적인 것으로 다가오게 해주는 순 기능이 있을 수 있다. 그러나 이러한 관점은 국가주의의 지나친 자국 이익에의 매몰 및 학생들을 그러한 이익의 도구로 삼을 수 있다는 단점이 충분히 고려되고 제한되었을 때에만 유의미한 학습의 관점으로 이용될 수 있다는 점을 유의해야 할 것이다.

하지만, 한국 교과서에서는 지나치게 국가주의적인 관점이 제한되어 자신의 뿌리를 구체적으로 인식하지 못하는 가운데 세계 속에서 자신의 역할을 상실하는 등의 역효과를 일으킬 수 있다. 이를 고려하여 국가주의적 관점 또한 학생들에게 세계 속에서의 자신의 역할을 인식하여 온건한 세계시민성을 함양할 수 있도록 한다는 점을 한국 사회과 교과서의 세계시민교육 내용 서술의 개선을 위해 검토해보아야 한다.

## V. 요약 및 결론

### 1. 연구의 요약

본 연구는 한국의 중학 사회과 교과서와 일본 중학 공민 교과서의 세계 시민교육 부분을 유네스코의 TLO와, 세계시민교육을 보는 Gaudelli(2009)의 관점을 통해서 분석함으로써, 앞으로 세계적인 차원에서 세계시민교육의 기준에 적절한 한국의 세계시민교육의 방향과 교과서 제작에 대한 시사점을 얻기 위하여 진행되었다. 우선 오늘날 급속히 진행되고 있는 세계화 현상과 더불어 한 국가의 힘만으로는 해결할 수 없는 다양한 국제 문제들이 발생하고 있으며, 이를 해결하기 위해서는 세계의 구성원들이 이러한 문제를 해결할 수 있는 시민적 자질을 지녀야 한다는 점, 또한 세계시민교육의 중요성이 크게 강조되고 있다는 점에서 본 연구는 의미를 지닌다. 또한 어떠한 세계시민교육이 적절하고 효과적으로 진정한 세계 시민을 길러낼 수 있는가에 대한 논의가 필요한 시점에서, 우리나라 교육 현실 상, 학생들에게 현실적인 교육의 통로가 되는 것이 공교육임과 동시에 교과서는 그 공교육의 가장 중요한 학습 도구가 되기 때문에 교과서 분석을 수행하는 본 연구는 가장 실태를 잘 나타내 줄 수 있다는 점에서 의미를 지니게 된다. 교과서가 올바른 세계 시민을 육성해낼 수 있도록 하는 타당한 교육 내용을 지니고 있는지를 확인할 필요가 있기 때문이다. 이러한 본 연구의 주요 연구 문제는 ‘한국과 일본의 중학교 사회과 교과서에서 유네스코의 세계 시민교육 기준틀에 근거한 세계시민교육 내용 요소들이 각각 어느 정도로 다루어지고 있는지’ 한국과 일본의 중학교 사회과 교과서에서 Gaudelli(2009)의 세계 시민교육을 보는 관점에 근거한 세계시민교육 내용 요소들이 각각 어느 정도로 다루어지고 있는지, ‘이에 따른 유사점과 차이점에서 얻을 수 있는 한국 세계시민교육에의 시사점은 무엇인가’ 이다.

이러한 연구의 의의 및 주제를 가지고 본 연구는 교과서 분석에 앞서, 연구의 타당성을 제고하기 위하여 세계시민교육의 근거 원리가 되는 여러 세계시민주의 및 그에 따른 세계시민성을 살펴보았다. 또한 세계시민교육의 의미와 발전 과정, 다양한 세계시민교육을 보는 관점 등에 관련된 선행 연구를 고찰하였다. 이에 추상적이고 실현가능성이 적은 이상주의적 세계시민주의와 세계시민정보다는, 지역적 정체성에서 출발하여 세계로 관심을 확장시키는 온건한 의미의 세계시민주의와 세계시민성이 오늘날의 사회에 적합하다는 것을 확인하였다.

이 과정에서 분석의 기준틀로 세계적인 세계시민교육의 기준으로 사용되고 있는 유네스코의 TLO 및, Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점을 선정하였다. 먼저 Gaudelli의 세계시민교육을 보는 관점은 세계시민교육을 분석할 수 있는 구체적인 틀을 제공하여 준다. 다음으로 유네스코의 TLO의 경우는 오늘날 세계시민교육이 지향해야 하는 바람직한 세계시민성을 함양하는데 적합하며, 실제 사회과 교육과정에 적용하기 적합하여 그 채택에 의의가 있다.

또한 이를 통해 도출할 수 있는 올바른 세계시민교육의 모습은 먼저, UNESCO의 세계시민교육에 대한 학습 주제 및 목표인 인지, 정서, 행동 영역이 골고루 제시되며, 각 영역에서는 TLO의 각 학습 주제에 해당하는 내용을 다루어야 한다는 것이다. 다음으로는 이를 통해서 세계의 전체적인 구조를 알고 이해하며(인지), 다양한 정체성을 가진 사람들을 이해하고 또한 인권에 기반한 책임을 지니며 다른 이들의 차이를 존중하며 갈등을 해결하고(정서) 마지막으로는 윤리적인 책임 하에서 더 나은 세계를 위해 실제로 행동할 수 있는(행동) 학습자를 형성해낼 수 있는 것이 바로 적절한 세계시민교육임을 도출해낼 수 있었다(UNESCO,2013).

유네스코의 이와 같은 기준틀은 역량으로서의 세계시민성을 고려하였을 때 각 영역들이 서로 영향을 주고받으며 육성되기 때문에 한쪽에 치우친 성장은 온전한 역량의 함양에 불충분하다는 점에서 그 적용상의 타당성을 생각해볼 수 있다. 이러한 관점 하에서 본 연구에서는 과연 한국과



일본의 중학 사회 교과서가 오늘날에 적합한 세계시민성을 함양하는 데 효과적인 방식으로 내용이 서술되어 있는지를 분석하였다.

또한 분석 방식으로는 내용 분석 방식을 채택하여, 이미 제시된 기준틀, 즉 준거 행렬에 따라 교과서의 내용을 코딩하는 방식으로 분석을 진행하였다. 이 과정에서 세계시민교육의 기준이 되는 유네스코의 TLO에 따라 한국과 일본 중학 사회과(공민) 교과서를 분석하여 각각의 학습 주제가 어느 정도로 제시되고 있는지를 분석하였다. 또한, 세계시민교육을 보는 관점인 세계 정의와 거버넌스, 신 자유주의, 국가주의의 관점 또한 교과서 텍스트 상에서 어느 정도로 제시되고 있는지를 분석하였다. 이를 통해 각각의 교과서의 내용과 그에 따른 TLO의 학습주제 배치가 적절한지, 이를 어떠한 관점에 따라 서술하고 있는지, 올바른 세계 시민을 길러낼 수 있는 학습 주제들을 제시하고 있는지를 살펴보았다. 다음은 한국, 일본 중학 사회과(공민)에 나타난 TLO의 빈도를 나타낸 표이다.

<표 39 한국, 일본 중학교 교과서의 TLO 빈도 분석>

학습주제 및 영역 빈도		한국교과서	비중(%)	일본 교과서	비중(%)
인지	①	12	48%	8	26
	②	20		18	
	③	8		7	
사회·정서	④	3	18%	6	36
	⑤	8		27	
	⑥	4		12	
행동	⑦	9	34%	14	38
	⑧	13		19	
	⑨	7		14	
계		84(A)	100	125	100

분석 결과, 한국 교과서는 TLO의 행동적인 영역을 비교적 충실하게 받아들이고 있었으나, 지나치게 인지적인 영역의 내용 제시에 치우쳐 있었다. 위의 표에서도 확인할 수 있듯이, 인지적인 영역의 비중은 한국 중

학 사회 교과서의 분석된 TLO의 학습 주제 가운데 약 48%를 차지하고 있다. 그에 반해 사회, 정서적인 영역은 약 18%정도를 보이고 있어 영역간의 불균형을 발견할 수 있다. 반면 일본 교과서의 경우 인지, 정서, 행동 영역이 각각 26%, 36%, 38%로 비교적 균등하게 배분되어 있어 한국 교과서의 내용 불균형을 비교적 더욱 극명하게 보여준다. 이러한 내용의 불균형은 교과서의 특성상 학습자의 불균형한 성장을 불러올 우려가 있으므로 앞으로 고려되어야 하고 수정되어야 할 사항이다. 역량으로서의 세계시민성을 함양하기 위해서 인지, 행동, 정서의 모든 영역을 총체적으로 육성할 필요가 있으며, 선행연구에서도 제시하였듯, 내용에 치우침이 있는 경우에 학생들이 받아들이는 정도에도 치우침이 생길 수 있기 때문이다.

다음으로 특징적인 것은 또한 사회·정서 영역에 대한 배려가 지나치게 낮다는 점이다. 행동적 영역이 강조된 것이 반하여 사회·정서인 영역에 대한 내용 제시가 거의 없다는 점은 앞서 이야기한 불균형한 성장은 물론, 다른 영역의 성장에서도 사회·정서 부분의 결여로 인해 결손을 가져올 수 있다는 점을 고려하여야 할 것이다. 특히 Saito(2010)가 제시한 것처럼 감정적인 애착이 다시 인지적인 부분의 성장을 가져오고, 그 성장이 다시 다른 부분의 성장을 가져오므로, 세계시민성의 함양을 위해 이러한 결손의 보충이 필요하다.

마지막으로, 일본 교과서의 경우에는 한국교과서와는 달리 다문화 사회, 이문화 공생에 대해서 상세하게 언급하고 이러한 사회에서 나타날 수 있는 문제점 및 이를 해결하기 위해 갖추어야 할 자질에 대해서도 제시하고 있다. 다양한 가치관을 이해, 존중하는 것은 세계시민으로서 갖추어야 할 가장 중요한 자질이라고 해도 과언이 아니다. 한국 교과서에서도 다문화 사회에 대해서 간략하게 서술하고 있지만, 진정한 세계 시민의 육성에는 부족한 서술의 모습을 보이고 있다. 서술의 상세화가 학생들의 지식 습득을 돕고 이것이 결국 세계시민성의 육성으로 이어진다는 점을 고려한다면 향후 이러한 학습 주제에 대한 언급이 미비한 점은 반드시 개선해야 한다.

## 2. 결론 및 제언

오늘날 세계는 빠른 속도로 서로 연결되고 있으며, 전 인류가 공동으로 대응해야하는 문제들도 점차 증가하고 있다. 최근에는 시리아 내전으로 인해 대량의 난민이 유럽으로 유입되고, 이들에 대한 ‘인도적인 지원’과 ‘자국민 보호’라는 두 개의 대척점 사이에서 논쟁이 크게 벌어지기도 했다. 그 가운데 한국 또한 예외가 아니다. 우리나라의 다문화 사회 진입 속도는 더욱 가속화되고 있으며, 단순 이주민뿐만이 아닌 특수한 문화적, 정치적 배경을 지닌 난민까지 유입되고 있는 상황이다. 이에 우리는 이처럼 다양한 정체성을 지닌 이들이 한 사회를 이루게 되는 과정에 반드시 대비해야만 한다.

이에 너스봄이 지적했듯, 우리는 지역적인 상상의 울타리에서 벗어나 나와 다른 이들의 처지. 나아가 더 넓은 세계적인 문제들에 대해 지각하고 상상할 수 있는 인본주의적(Humanity)측면에서의 세계시민성을 지닐 필요가 있다(Nussbaum, 2003:299,302). 일국가적인 시민성이나 정체성에 매몰된다면 오늘날처럼 연결되는 세계 속에서 풍요로운 삶을 영위하기 어려울 뿐만 아니라, 지구 위에 살아가는 인류 공통의 의무를 저버리는 이율배반적 행위를 하게 되는 것이다. 이에 우리는 지역적 정체성에 뿌리를 두면서도 내가 아닌 타인, 더 나아가 세계적인 일들에 관심을 가지고 참여하고자 하는 시민성을 길러야 한다.

하지만 세계시민성이 무조건적인 수용과 환대를 의미하는 것은 아니다. 앞서서도 제시하였듯, 개인이 자신의 주변인들을 더욱 배려하는 것은 인간의 본성에 가깝다. 따라서 이들에 대한 의무보다 세계인에 대한 의무를 강요하는 것은 이들의 진정한 인류에 대한 의무를 저버리게 하는 것과 같다. 또한 무분별한 수용은 오히려 타인에 대한 무관심 혹은 증오를 불러올 수 있어 오늘날 요구되는 세계시민성으로 적합하지 않다. 이에 우리는 스스로의 상황과 환경을 고려하고, 인류 공통의 의무를 동시에 준수하고자 하는 비판적인 측면의 세계시민성을 육성해야만 한다.

이러한 세계시민성의 함양을 위해서는 교육의 역할이 더욱 중요하다. 성장하는 학생들에게 오늘날의 세계에 적합한 세계시민성을 제시하고 함양하도록 도와주는 역할을 하기 때문이다. 이에 그러한 교육의 통로가 되는 사회과 교과서의 제작은 그 중요성이 매우 크다. 교과서를 통해서 학생들이 인류 공통의 의무를 인지하면서도 비판적인 관점으로 세계화 시대의 상황을 바라볼 수 있도록 하는 세계시민성을 함양하도록 해야 하는 것이다.

이를 위해서는 역량으로서의 인지, 정서, 행동 영역을 모두 갖추어 진정한 세계시민성을 발휘할 수 있도록 세계시민교육 교과서의 학습 내용을 구성해야 한다. 어느 한 쪽으로 치우친 학습은 그와 같은 세계시민성의 함양에 불충분하기 때문이다. 이에 비판적인 세계시민성을 기를 수 있도록 세계화의 이면에 내재된 부정의를 이해할 수 있도록 하면서도 타인에 대한 공감과 윤리적 의식을 깨달을 수 있도록 하는 정서적 측면의 교육 또한 충분히 제시해주어야 한다. 이러한 토대를 통해 마지막으로 실제로 행동할 수 있는 세계시민이 육성될 수 있을 것이다. 또한, 학생들이 자신의 뿌리를 잊지 않도록 하여 세계 속에서의 자신의 역할을 인식할 수 있도록 함으로써, 세계시민으로서의 효능감을 높일 수 있도록 교육 내용을 구성해야 한다.

따라서 차후 사회과 교육 과정 및 사회과 교과서의 제, 개정 과정에서 이와 같은 사항들을 반영하여야 한다. 이를 통해 학생들에게 오늘날 진정 요구되는 세계시민성을 함양하도록 해야 하기 때문이다.

마지막으로, 본 연구의 제한점 및 연구 결과를 전체적으로 고려하여, 다음과 같은 후속 연구를 제언하고자 한다. 본 연구에서 진행한 것은 일본과의 비교 교육적 관점에서의 교과서 분석이었다. 세계시민교육 자체가 세계적인 배경을 지니고 있는 교육이기에, 이러한 비교 분석은 세계시민교육의 국내적, 국제적인 발전을 위해서 의의가 있다. 하지만 다양한 성격을 지닌 사람들이 함께 살아가는 사회를 준비하기 위해서는 더욱 다양한 국가와의 비교 연구가 필요하다. 이를 통해서 좀 더 실천적인 세계시민교육의 개선점을 얻을 수 있을 것이다. 이에 후속 연구에서 일본뿐만

이 아니라 다른 국가들과의 세계시민교육 실태의 비교 분석 연구를 진행하여 단순한 비교분석에서 나아가 전 세계적으로 공감할 수 있는 세계시민교육의 교육과정 개발 등으로의 확장이 필요할 것으로 생각된다. 그러한 발전을 통하여 함께 살아가는 풍요로운 세계로의 변화가 빠르게 다가올 것이다.

## 참 고 문 헌

- 교육부(2015). 2015 개정 교육과정. 교육부
- 강혜영 외(2017). “2015 개정 교육과정 연계 세계시민교육 지표 연구”  
『윤리교육연구』, Vol.46, 237-274p
- 김가은(2016). 『초등학교 교과서의 다문화교육 내용에 대한 비판적 분석』.  
서울대학교 석사학위 논문
- 김남준 외(2015). “세계화 시대의 세계시민주의와 세계시민성: 어떤 세계  
시민주의? 어떤 세계시민성?”, 『윤리연구』, Vol.105, p.1-34.
- 김보미 “한일 초등 사회과 교과서의 비교 - 역사내용영역을 중심으로”  
『히로시마대 박사과정』
- 김영인(2010), 청소년 시민 역량 개념과 강화 방안 탐색, 『시민청소년학연  
구』, 제1권 제2호(2010. 12), pp.29-60
- 김진희(2015). “Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석”.  
『시민교육연구』, Vol.47(1), pp.59-88.
- 김태기(2013). “일본사회의 보수주의와 글로벌 시티즌십”. 『인문사회과학  
연구』. Vol.41, pp. 45-73.
- 김현덕(2014), 국제이해교육의 방향설정을 위한 국가 간 최근 동향 비교연  
구 -영국, 미국, 일본을 중심으로- 『비교교육연구』, Vol.24,No.6,  
pp.117-139.
- 곽영순 외 (2015). 『각국의 세계시민교육 관련 현황』, 한국교육과정평가원.
- 남경희(2010). “한일 중학교 개정 사회과 교육과정 비교” 『한국일본교육학  
연구』, pp. 79-97.
- 문정애(2012). “일본의 다문화공생 정책과 지역사회 다문화교육 고찰”,  
『한국일본교육학연구』, Vol. 16, No. 2, pp. 21~42.
- 박성익, 박정훈 역(1993). 『(최근의 연구동향에 따른)교수설계의 이론과  
모형』. 교육과학사.

- 박성인(2010) "일본 글로벌교육의 전개과정에 나타난 기본내용", 『글로벌 교육연구』 Vol.2, No.2, pp.3~17.
- 박채옥(2004), "칸트의 평화", 『汎韓哲學』, Vol.33, pp.203-226.
- 박창남(2012), "창의성 개발에 대한 지식교육적 접근", 『창의력교육연구』, Vol.12(3), pp.173-185
- 박환보 외(2016). "한국의 세계시민교육 연구동향 분석". 『교육학연구』. pp. 197-227.
- 변종현(2006). "세계시민성 관념과 지구적 시민성의 가능성", 『윤리교육연구』, Vol.10, pp. 139-161.
- 세키네 히데유키(2017). "세계화 시대의 일본 전통문화교육의 방향- 고등학교「윤리」과목을 중심으로 -" 『도덕윤리과교육』, Vol.55, pp.79-98.
- 성은모 외(2016). 『청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구. 3, IEA ICCS 2016 : 총괄보고서』, 한국청소년정책연구원.
- 성태제(2002). 『타당도와 신뢰도』. 학지사.
- 손은혜(2015). 『일본의 다문화 교육환경 연구- 일본 K지역을 중심으로 -』, 서울대학교 대학원 석사 학위 논문
- 신성례 외(2014), "담배광고 목격경험과 담배회사의 사회공헌활동에 대한 선호도가 청소년의 현재 흡연과 미래 흡연의도에 미치는 영향", 『지역사회간호학회지』, Vol.25 No.1, pp. 33-43.
- 신형욱 외(2011). "교과서의 텍스트언어학적 고찰- 텍스트언어학의 과제와 한계-", 『텍스트언어학』, Vol.30, pp.135-160.
- 유병열 외(2017). "한국과 일본의 도덕 교과서 비교 연구". 『초등도덕교육』, Vol.56, pp.189-217.
- 유혜림(2015). 『사회과 금융교육영역의 교과서 분석 - 내용 분석과 교수학적 분석을 중심으로』. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 이면우(2015). "일본의 다문화정책 변용과 그 함의", 『다문화사회연구』, Vol.8, No2. pp103-144.
- 이병민(2012). "한국과 미국의 경제관련 중등 교과서 비교 : 지식과 창의

- 성 신장을 위한 읽기 이해 중심으로”, 『국어교육연구』, Vol.33, p.273-318.
- 이민경(2013). "다문화 사회에서의 시민성 교육세계시민성과 현대의 개념을 중심으로" 교육문제연구 Vol.26, No.2, pp. 115-136.
- 이성희 외(2015), 『세계시민교육의 실태와 실천과제』, 한국교육개발원.
- 이은선(2011). “대학생 소비자들의 미디어 레퍼토리와 크로스미디어 광고 노출간의 연관성이 광고태도와 브랜드태도에 미치는 영향”, 『한국광고홍보학보』, Vol.13 No.3, pp.361-386.
- 이은송(2010). "일본의 다문화교육의 이론과 실제 연구: 이문화교육에서 다문화공생교육으로", 『교육철학』, 제49집, pp.133~154.
- 이윤주(2016). “세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안: 청소년 참여교육의 활성화를 중심으로” 『사회과학연구』, Vol.27 No.1, pp. 225-245.
- 이정우(2017). “사회과 교육과정에 반영된 세계시민교육 - 제6차 교육과정에서 2015 개정 교육과정의 변화를 중심으로 -” 『교육연구』, pp. 57-88.
- 양정혜 외(2012). “초등학교 실과교과서의 다문화 관련 내용 분석”, 『한국교육문제연구』, Vol.30 No.4, pp.97-115.
- 윤노아, 최윤정(2015). “한국 사회과교육에서의 세계시민교육 관련 경험적 연구 분석: 1993-2015”, 『사회과교육』, Vol.54 No.4, pp. 35-48.
- 윤정일 외(2007), “인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰 : 역량의 특성과 차원”, 『교육학연구』, Vol.45 No.3,
- 은지용(2018).사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제, 『교육문화연구』, Vol.24-1, pp. 7~31
- 조영달(2015), 『질적연구방법론』. 近思.
- 조지민 외(2016). 『세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색』, 한국교육과정평가원.
- 정미애(2016), 『중등 가정교과서의 노년기 관련 내용분석』, 서울대학교 대학원 석사 학위 논문
- 정영근(2010). “세계화시대 비교교육학 연구의 문제와 과제 -국제교육정책 비교연구의 문제점을 중심으로-” 『Theory and practice of



- Education』, Vol.15 No.1, pp.123-142.
- 차경수·모경환(2008). 『사회과교육』. 동문사.
- 차보은(2016). “일본 글로벌 교육정책의 논리와 실천 동향”. 『글로벌교육연구』. pp.107-131.
- 천호성(2011). “한·일 사회과 개정 교육과정 비교 연구 : 초등학교 사회과를 중심으로” 『한국일본교육학연구』, pp. 137 ~ 156.
- 천호성 외(2014). “일본 다문화정책의 정책기조와 특징” 『사회과교육』, pp. 15 ~ 29.
- 한경구(2017), “국제이해교육에서 세계시민교육으로: 글로벌 교육패러다임의 진화 그리고 현장의 혼란”, 『국제이해교육연구』, Vol.12 No.2, pp.1-43.
- Cabrera,L.(2008). “Global Citizenship As the completion of cosmopolitan”. 『*Journal of International Political Theory*』, pp.84-104.
- De Sola Pool,I.(ed.) (1959), 『*Trends in content analysis*』, University of Illinois Press.
- Dower,N.(2003). 『*An Introduction to Global citizenship*』, Edinburgh University press.
- Guajardo,M.,Reiser,M.(2016). “Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education”, 『교과교육학연구』, Vol.20 No.3, pp.241-252.
- Hanvey,R.G.(1982). “An attainable global perspective” 『*Theory Into Practice*』, pp.162-167.
- Weber,R.P. (1990). 『*Basic content analysis*』. Newbury Park, Calif. : Sage Publications .
- Jo,H.S.& Mosselson,J.(2017). “Neoliberal practices amidst social justice orientations global citizenship education in south korea”, 『*Compare: A Journal of Comparative and International Education*』, pp. 1-18.

- Schattle,H.(2012). 『*Globalization and Citizenship*』, The Rowman & Little field publishers.
- North,R.C.(1963). 『*Content analysis*』, Northwestern Univ. Press.
- Schattle,H.(2015). “Global citizenship as a national project: the evolution of segye shimin in South Korean public discourse”, 『*Citizenship Studies*』, pp.1-16.
- Saito,H.(2010). "Actor-network theory of cosmopolitan education" 『*J. CURRICULUM STUDIES*』, VOL. 42, NO. 3, pp.333-351.
- Vaismoradi,M.(2013). “Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study”, 『*Nursing and Health Sciences*』, pp.398-405.
- UNESCO(2015). 『*Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*』, UNESCO.
- UNESCO(2016). 『*Education for Global Citizenship Education & Sustainable Development:Content in social science textbooks*』, UNESCO.
- Elo, S., Kyngäs, H.(2008). “The qualitative content analysis process”, 『*Journal of Advanced Nursing*』, Vol.22, pp.107-115.
- OXFAM(2015) 『*Education for Global Citizenship A guide for schools*』, OXFAM.
- OECD(2018) 『*The OECD PISA global competence framework*』,OECD.
- Chambliss, M. J. & Calfee, R. C.(1998). 『*Textbooks for learning*』. Blackwell.
- Krippendorff, K.(2013). 『*Content analysis: an introduction to its methodology*』. SAGE
- Graneheim,U.H.\*Lundman, B.(2003). “Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to

achieve trustworthiness” 『*Department of Nursing, Umea University*』

Nussbaum, M.(2002). “Education for Citizenship in an Era of Global Connection” 『*Studies in Philosophy and Education*』, Vol.21(4), pp.289-303

迫 真也・小原友行・草原和博(2016). “グローバルシティズンシップを育む社会科授業の開発, ロールプレイの活用によって価値判断する地方自治の学習を通じて－”, 『広島大学附属東雲中学校』

宮島喬 (2014). 『外国人の子どもの教育 : 就学の現状と教育を受ける権利』, 東京大学出版会.

文部科学省(2017). 『中学校学習指導要領解説社会編』.

山脇啓造 (2005) 『多文化共生の学校づくり : 横浜市立いちょう小学校の挑戦』, 明石書店.

## Abstract

# Comparison of Global Citizenship Education in Korea and Japan – Focusing on contents of middle school social studies textbooks –

OH, GOEUN

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor: Mo, Kyungwhan, Ph. D.

The purpose of this study is to compare and analyze the social studies textbooks of middle school between Korea and Japan in the view of the global framework of global citizenship education and to evaluate whether the contents of each textbook are suitable for raising the global citizenship required today. It was conducted in order to gain knowledge of the implications for the direction of Global citizenship education in Korea and the production of textbooks. The results of the analysis can be summarized as follows.

Firstly, in Korean textbooks, the amount of textual content of textbooks in an intellectual area ,compared to Japanese textbooks, was much higher than other areas in terms of the TLO of UNESCO. Also, the presentation of social emotional areas in the contents of the textbook was very poor. This contents imbalance must be supplemented in the sense that it is insufficient to cultivate global citizenship in the capacity of students.

Secondly, in the case of Korean textbooks, the comparison with Japanese textbooks shows that the consideration of social - emotional areas is low. Considering that the social and emotional domains have an important impact on the practical aspects of global citizenship, it is necessary to strengthen social and emotional domains in the social studies curriculum and textbooks in Korea.

Finally, detailed descriptions of concepts related to global citizenship education were rarely found in Korean textbooks. A detailed description is an important aid for students to understand the content of the text. Therefore, in order for students to understand the contents of global citizenship education and to acquire global citizenship, a detailed description of important concepts needs to be added into the textbooks.

In these aspects, the results of this analysis provide suggestions for the future direction of Korean social studies curriculum and textbook development for Global citizenship education.

**keywords :**Global citizenship education, UNESCO, textbook, Cosmopolitanism, content analysis

***Student Number :*** 2016-26663

## 부록-교과서 분석 내용<sup>22)</sup>

### ■ B-세계화와 국제 경제

<표15> IX. 글로벌 경제 활동과 지역 변화

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 농업 생산의 세계화: 교통 통신의 발달로 지역 간 교류가 증가.. 수준이 향상.. 세계 여러 곳에서 생산되는 농산물 수요 증가.. 먹거리의 변화	1. 세계화와 농업 생산의 변화: 교통, 통신의 발달로 지역 간 교류가 증가하고 경제 성장으로... 농산물 수요 증가.. 농업의 세계화 진행	①	신자유주의
2. 농업 생산의 기업화와 세계화로 인한 농작물 소비 특성의 변화 및 영향: 세계적으로 식단이 서구화... 이를 대량으로 수입하는 국가는 식량 자급률 하락.. <u>인도네시아 열대 우림이 기호품 재배로 파괴.. 농산물이 저렴해졌으나.. 안전성 문제 제기.. 일부 국가 식량 부족문제</u>	2. 농업 생산의 기업화로 세계화로 인한 지역 변화: 세계 각지에서 생산되는 농산물을 쉽게 구할 수 있게 되었다... 방부제 사용 안전성 문제 제기.. 채소, 과일, 육류의 소비량 증가.. 쌀의 소비량 감소.. 쌀 수입에 의존하게 됨.	①②	A-세계 정의와 거버넌스 B-신자유주의
3. 다국적 기업이란 무엇일까? 다국적 기업: 국경을 넘어 제품 기획과 생산, 판매활동을 하는 기업을 의미; 다국적 기업의 성장배경: 교통 통신의 발달로 세계 여러지역 간 교류가 늘어나면서 성장.. WTO, FTA	3. 경제활동의 세계화와 다국적 기업: 경제 활동의 세계화: 상품, 노동, 자본, 기술 등이 국경을 초월하여... 세계적 차원에서 경제적 상호 의존도가 높아지는 현상을 경제 활동의 세계화라고 한다. 다국적 기업의 형성: 본사	①②	신자유주의

22) 본문에 생략하여 실은 경우에만 부록에 첨부하였다.

등으로 자본, 기술, 상품과 서비스의 국제 이동이 활발.. 경제 활동의 세계화 촉진... 다국적 기업의 활동 범위가 확대되었다.; 다국적 기업의 형성 및 변화: 생산비를 줄이고 시장을 개척하기 위해.. 세계 여러 국가로 분산하는 과정에서 발달.. 다양한 분야에 진출하고 있다.	가 있는 국가를 포함하여.. 전 세계를 대상으로 생산과 판매 활동을 하는 기업을 말한다...점차 그 역할과 범위를 확대하고 있다.		
4. 다국적 기업의 공간 분업: 경영의 효율성을 높이고 이윤을 극대화하기 위해 기업의 기획 및 관리 연구 생산 판매 기능을 서로 다른 지역에 배치하는데.. 이를 공간적 분업이라고 한다. ; 다국적 기업의 진출에 따른 지역 변화: 공장 이전으로 기존 선진국 지역은 일자리 감소와 실업자 증가, 지역 경제 침체의 문제... 들어서는 지역은 자본 유입, 일자리가 생기며 기술 이전의 긍정적 효과.. 철수하면 대규모 실업과 경기 침체의 부작용이 발생한다.	4. 다국적 기업의 공간 분업: 의사결정에 필요한 정보와 자본 확보에 유리한 지역에 본사를 두고, 기술을 갖춘 지역에 연구소를... 임금이 싼 개발 도상국에 다국적 기업의 공장을 둔다...; 생산 공간 변화와 지역 변화: 생산공간 이전으로 기존 지역은 산업 공동화 현상으로.. 지역 경제가 침체될 수 있다.. 들어선 국가는... 경제가 활성화될 수 있다..그러나 유사 제품을 생산하는 국내기업이 어려움을 겪거나... <u>이윤의 상당 부분을 다국적 기업의 본사로 가져가면 경제 발전을 기대하기 어렵다는 단점이 있다.</u>	②③	세계 정의와 거버넌스
5. 서비스 산업의 세계화로 인한 변화 : 관광, 유	5. 서비스 산업의 세계화로 인한 변화 : 교통의 발	A-①② ⑧	A-세계 정의와

통, 금융 등의 분야에서 국가 간의 경계가 약해지고 상호 의존성이 커지고 있다. 관광 산업이 발달하면서 관광 시설 건설과 도로 확장으로 자연 환경이 파괴되거나... 지역의 고유 문화가 사라지는 경우... 지역 주민에게 이익이 많이 돌아가면서 환경 피해를 최소화하는 공정여행을 선택하는 사람이 많아지고 있다.	달로 이동이 편리해지고 정보 통신의 발달로 관광과 관련된 정보를 쉽게 얻을 수 있게 되면서... 관광 산업이 발달하였다. 우리나라도... 경쟁력 있는 관광 자원을 개발하기 위해 노력하고 있다.	B-①②	거버넌스 B-신자유주의
---	---	------	-----------------

<표16> 1-1-1. 글로벌화와 유대를 강화하는 세계(다문화사회)

C교과서 <sup>23)</sup>	D교과서 <sup>24)</sup>	TLO	관점
1. 세계화란-슈퍼마켓에 가면 다양한 나라에서 만들어진 상품들이 팔리고 있는 것을...이처럼 많은 사람, 물건, 돈, 정보 등이 국경을 넘어 이동하여 세계가 일체화하고 있습니다. 이를 글로벌화라고 합니다.	1. 지구규모의 확대- 1980년대 이후, 다양한 규제를 풀어 기업의 자유 활동이 확대되어...기업의 생산 판매 활동의 거점, 거대한 자금 등이 세계 각지를 이동하게 되어... 많은 사람들이 국경을 넘어 활동하게.. 이러한 움직임이 지구 규모로 확대되어가는 것을 글로벌화라고 한다. 이에 따라 각국의 개성이 없어지는 우려가 있고 한 편으로 생활이 편리해지게 된 것도 사실이다. 2. 세계와 연결된다는 것의 의미-한 명 한 명의 마음이	①②⑤ ⑥	신자유주의, 세계 정의와 거버넌스



	나 소원이 서로 확실히 연결되지 않는다면, 조화를 이루는 사회는 성립하기 어렵다. 글로벌화하는 가운데.. 우리들이 세계와 이어진다는 것의 의미를 생각하는 것이 중요하다,		
2. 국제경쟁과 국제분업-상품을 간단하게 수출입할 수 있게 되면서...어느 쪽이 더욱 좋은 상품을 싸게 공급할 수 있을까 국제경쟁이 가속화됩니다...경쟁력 없는 산업에 대해서는 국외로부터 수입하는 것으로 국제분업이 이루어지게 됩니다.	3. 세계와 연결되는 우리들 - 우리들의 생활은, 세계와 연결되지 않으면 성립하지 않는다. 그러한 역할의 하나가 무역이다... 현재 우리의 생활은 일국의 경제생활을 넘어 다른 외국과 서로 도는 국제 분업 가운데 이루어지고 있다.	①②	신자유주의
3. 국제문제와 다문화사회-글로벌화의 진전으로 우리의 생활은 편리했습니다... 지구온난화나 빈곤문제 등이 확대... 이 가운데 국제사회에서의 일본의 역할은 점점 중요해지고 있다..글로벌화는 우리의 가까운 지역에도 영향을 미치고 있다. 일본에서 생활하는 외국인이 증가하여 다양한 문화를 지닌 사람들이 함께 생활하는 다문화사회가 진전되고 있다. 다문화사회에서는 서로의 문화를 존중하며 함께 협력하여 살아가는 것이 요구된다.	4.글로벌화와 이문화 이해-글로벌화의 진전에 의해 다양한 방면에서 해외와의 교류가 활발해져... 외국인과의 접촉 기회가 늘어났다.. 세계에는 다양한 문화가 있습니다... 지금까지도 외국의 문화로부터 다양한 것을 적극적으로 취하여 개선해 왔습니다...최근에는 세계가 일본의 문화를 주목하고 있습니다.. 우리도 일본의 전통이나 문화의 훌륭함을 이해하고 외국인과 적극적으로 교류하면서 자신의 문화를 창조하여 다음 세대에 전달해야한다.	①②④ ⑤⑥	세계 정의와 거버넌스

<표17> 4-5-2. 글로벌화 하는 일본 경제

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 무역의 역할-나라와 나라의 사이에서 이루어지는 상품의 교환을 무역이라고... 각국이 유리한 조건으로 생산할 수 있는 상품의 생산에 집중... 각자의 나라가 생활을 풍부하게... 세계 경제의 발전을 위해... 국제협조를 하는 것은...불가결한 일이다.	1. 경제의 글로벌화- 1990년대 이후 시장 경제의 확산... 글로벌화.. 관세의 하락.. 재화, 정보, 사람 등이 국경을 넘어 자유롭게 이동하게 됨.. 시장경제 하에서 효율 좋게 큰 이익을 얻으려고 하기 때문에.. 국제 경쟁과 세계 분업이 확대...산업의 해외 이전으로 산업 공동화.. 다국적 기업이 증가.	①②	신자유주의
2. 일본 무역의 변화- 무역은 일본 경제 발전에 중요한 역할을 해 왔다...2008년 이후, 세계 금융위기후의 엔고, 2011년의 동일본 대지진 등으로... 공장의 해외 이전이나... 무역적자가 발생.. 산업 공동화가 진행 중.. 경제 글로벌화의 진전으로 다국적기업의 해외이전이 세계적으로 가속화되고있기 때문..세계 경제의 움직임에 어떻게 대응하는가가 일본 경제의 과제이다.	2. 글로벌화의 영향- 예전 일본은 원재료를 수입하고... 완제품을 수출하는 가공무역... 흑자가 이어져왔다.. 최근에는 기업의 해외투자가 증가.. 실제 상품의 무역수지인 흑자가 감소... 생산근거를 이전하여... 고용 기회가 감소하거나 비정규고용의 증가.. 소득격차의 원인으로 이어져.. 경제 글로벌화의 영향...효율만을 중시하는 국제경쟁은 국가와 국가, 지역간의 격차를 확대하고...사회 혼란을 일으킬 가능성...효율과 공정성에 대해 생각해야 한다.	C-①② D-①② ③	C-신자유주의 D-신자유주의, 세계 정의와 거버넌스

23) 도쿄서적(東京書籍)의 「新しい社会公民」

24) 교육출판(教育出版)의 「公民,ともにいきる」

■ C-국제 사회와 국제정치

<표 19> VI. 국제 사회와 국제 정치

A교과서	B교과서	TLO	관점
2. 국제 사회: 국제사회란 여러 국가가 서로 영향을 주고 받으며 공존하는 사회를 말한다.	2. 세계 여러 나라가 서로 교류하고 의존하면서 공존하는 사회를 국제 사회라고 한다.	①②	세계 정의와 거버넌스
2. 국제 사회의 특성: 국가는 국제 사회의 기본 단위로.. 자국의 이익을 우선으로 추구하고.. 강대국은 힘의 논리를 앞세운다.. 국제사회는 강제성을 지닌 중앙 정부가 없어 문제 해결이 어렵다.. 국제법을 준수하고자 노력하며.. 인권.. 난민 등의 문제로 국제협력의 필요성이 증가하고 있다.	2. 국제 사회의 특성: 자국의 이익을 우선시한다.. 힘의 논리가 적용되며... 강대국은 큰 영향력을 행사... 중앙정부가 없으나.. 국제법 등이 제약을 주므로 질서가 유지.. 상호 의존성의 증가로 국제협력이 점차 강화되고 있다.	①② ③	세계 정의와 거버넌스
3. 국제 관계에 영향을 미치는 행위 주체: 국가는 가장 전통적인 행위주체.. 가장 중요.. 국가 이외의 행위 주체에는 정부 간 국제기구와 국제 비정부 기구, 다국적 기업 등으로 나눌 수 있다. 세계적인 다국적 기업은 개별 국가의 정책에 영향력을 행사한다.	3. 국제 관계에 영향을 미치는 행위 주체들의 활동은? 국가: 오늘날 국제 관계에 영향을 미치는 대표적인 행위 주체, 외교활동... 국제기구 가입국제기구: 정부 간 국제기구와 국제 비 정부 기구가 있다. 다국적기업: 한 나라에 본사를 두고 여러 나라에... 상품 생산 판매.. 국제 관계에 큰 영향..	①②	세계 정의와 거버넌스
4. 국제 사회의 경쟁과 갈등: 세계 여러 국가는 경제적 이익을 추구하며 경쟁	4. 국제 사회의 경쟁과 갈등: 국제사회에서 각 국은 자국의 이익을 우선시... 이익을	②③	세계 정의와 거버넌스

한다.. 경쟁이 과열되면 갈등이 일어나기도 한다... 무역 분쟁 등이 사례이다.. 영토분쟁을 둘러싼 갈등 및 사이버 공간에서의 국가 간 분쟁도 증가하고 있다.	연기 위해 끊임없이 경쟁한다. 국제사회에서 경쟁과 갈등이 나타나는 원인은.. 석유와 천연가스.. 민족과 종교... 세계 시장을 차지하기 위한 다국적 기업 간의 경쟁.. 이러한 국제 사회의 경쟁과 갈등은 이해관계를 둘러싸고 다양한 양상으로...		
5. 국제 사회의 협력: 국제 사회에는 상호이익과 공존을 위한 협력도 나타난다.	5. 국제 사회의 협력: 국제 사회의 문제들은 전 세계에 걸쳐 영향을 주고 있다..	②③	세계 정의와 거버넌스
6. 공존을 위한 노력.. 1,2차 세계대전 이후 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력.. 국제법을 준수.. 국제기구에 참여.. 민간단체를 통한 국제 협력 활발, 인권 환경 등에서 국제 사회의 문제해결을 위해 노력 7. 공존을 위한 외교: 한 국가가 국제 사회에서 자국의 이익을 평화적으로 달성하려는 활동이 외교.. 전략을 외교정책..활발한 외교 정책을 펼치고 있다.	6.외교를 통한 공존 노력: 외교는 한 국가가 국제 사회에서 자국의 정치적 목적이나 이익을 평화적으로 실현하기 위해 수행하는 모든 행위... 외교는 국가 간 분쟁 해결 예방 수단으로 사용... 외교에 최선의 노력 필요.. 외교 정책은... 신중히 결정해야... 국제 사회의 책임 있는 일원으로 ... 적극적 외교 정책을 통해 국제 사회 공존에 이바지 하고 있다.	①②	세계 정의와 거버넌스
	7. 세계시민 의식 함양을 위한 공존 노력: 국제 사회의 공존을 위해서는 세계시민의식을 공유하는 것이 중요... 세계시민의식은 공동체 의식을 바탕으로 국제사회 문제에 관심을 두고.. 적극적으로 행동하는 세계시민으로서의..	⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

	참여의식과 책임의식.. 상호 의존성 이해.. 사회 정의를 존중.. 자원봉사, 모금, 기증 등을 통해 기여.. 극단주의 세력에 가담하지 않도록 해야 한다.		
8. 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등: 일본과의 독도 영토분쟁.. 1905년 독도를 불법적으로 편입한 이후 독도를 일본 땅으로 주장.. 일본 역사 교과서 왜곡 문제... 일본군 위안부 문제의 기술 삭제.. 동해 표기를 둘러싼 갈등.	8. 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등: 독도를 둘러싼 갈등.. 일본이 독도의 해양 자원을 선점하고 그 주변 지역을 군사적 거점으로 활용할 목적으로 영유권 주장... 갈등을 키우고 있다. 중국은 동북 공정을... 고조선, 고구려, 발해를 중국 소수 민족 지방 정권으로 왜곡... 환경 문제, 자원 확보 등 여러 분야에서 다른 국가와 갈등을 겪고 있다.	②	국가주의
9. 우리나라와 주변국 갈등을 해결하기 위해서는? 영토 주권 침해와 역사 왜곡 문제는 역사적 근거를 바탕으로 논리적 대응을 해야 한다.. 국가 간 갈등을 해결하기 어려운 문제이다.. 상호 존중의 관점에서 접근한다면 동북아시아의 협력과 평화를 앞당길 수 있을 것이다.	9. 우리나라의 국가 간 갈등을 해결하기 위한 활동은? 국가 간 해결을 위한 정부의 활동-주장을 뒷받침할 객관적인 근거와 정당성을 국제 사회에 제시하기 위해 전문 기관 운영.. 외교정책 수립 시민 사회의 활동- 다양한 홍보와 교육으로 국민들이 알 수 있도록 하며... 국가 간 공동 연구를 통해 객관적 근거에 따라 상호 협력을 통해 국가 간 갈등을 해결해야 함.	②⑥	세계 정의와 거버넌스

<표20> 5-1. 국제사회의 구조

C교과서	D교과서	TLO	관점
국제사회의 국가 1. 국가란 국가가 주권을 가지고 있다는 것은...다른 나라에게 지배받거나 간섭받지 않는 권리와, 서로 대등한 권리를 가지고 있다는 것을 의미한다. 국제사회는 주권을 가진 국가들을 중심으로 구성되어 있으며.. 주권국가의 사이에 국제관계는 외교에 의해 성립한다...배타적 경제수역이나 대륙붕의 자원을 둘러싸고 국가간 분쟁이 일어나기도 한다...평화적으로 해결하고 보존하는 것이 필요하다.	국제사회를 구성하는 국가 1. 주권국가란- 현재 세계에는 200개가 넘는 독립 국가가 있다.. 국내 정치나 외교에 대해 자신들이 결정할 권리를 가지고 있다.. 이를 주권이라고 한다. 오늘날 국제 사회는 이러한 주권을 가진 주권국가에 의해 구성되어 있다. 국가에 따라 다양한 차이가 있으나...주권을 가지고 있는 것에는 평등하다. 이를 주권평등의 원칙이라고 한다.	①②	세계 정의와 거버넌스
2. 국제사회의 룰 (규칙)-국가가 서로 주권을 존중하기 위해서 국제사회에는 지켜야 하는 규칙이 있다. 국가와 국가를 잇는 조약이나 공해 자유 원칙등 국제법이라고 부릅니다. 각 국은 국제법을 존중하고 국제협조를 유지하는 것이 중요... 국가간 분쟁을 해결하기 위해 유엔은 국제사법재판소를 설치... 동의를 필요하여 모든 문제를 해결하지는 못하고 있다...	2. 국제법의 역할- 국제 사회에서의 평화와 질서를 지키기 위해... 국가 간의 규칙을 국제법이라고 한다. 여기에는 국제 관습법과...조약이 있다... 국제법의 경우 국내법률과 달리, 위반한 국가에 대해...제재를 가하기 어려워, 국제 분쟁이 좀처럼 종결되지 않는 등, 법률에 의해 해결되지 않는 문제가 다수 존재하고 있다.	①② ③	세계 정의와 거버넌스
3. 국제연합의 목적, 구조-1945년에 국제연합 헌장	3. 국제연합의 탄생, 구조-2차 세계대전말기인 1945년 6	①② ③	세계 정의와

<p>이 채택되어, 국제연합이 탄생하였다. 유엔은 전쟁이나 분쟁의 방지, 세계 평화와 안전을 유지하는 것을 최대의 목적으로 하고 있다...각 국간 우호 관계의 발전이나 기본적 인권 존중도 중요한 목적이다. 국제연합의 구조-2014년 193개국이 가입중, 총회, 안전 보장 이사회, 경제사회이사회...등으로 구성...총회는 모든 가맹국으로 구성되어 있어 연 1회 정기적으로 개최되며... 안보리는 세계 평화와 안전을 유지하기 위한 목적을 가지고 있으며 강한 권한을 가지고 있다... 상임이사국은 미국, 러시아, 영국, 프랑스, 중국 이며..이중 1개 국가라도 반대하면 중요한 문제에 결의가 불가.. 이를 거부권이라고 한다..</p>	<p>월 샌프란시스코회의에서 채택된 국제연합 헌장에 따라 10월에 발족... 유엔은 이러한 비참한 일의 재발을 방지하고 세계 평화와 안전을 유지하는 것을 주요한 목적으로 한다. 현재는 190개를 넘는 국가가 구성... 국제 연합의 구조-세계에서 일어나는 분쟁의 해결을 목적으로.. 안전보장이사회이다. 미국, 영국, 중국, 프랑스, 러시아 5개 국가가 상임이사국으로, 임기 2년의 1-개 비상임이사국으로 구성... 거부권이라고 한다. 미국과 소련이 대립하던 시기에는 양국에 의한 거부권에 의해 안보리가 기능하지 못하였으나.. 냉전 이후에는 개선되고 있다... 현재의 복잡한 민족 대결을 해결하기 위해... 많은 나라의 협력이 필요... 전 가맹국으로 구성된.. 총회가 있다. 토의하여.. 가맹국이나 안보리에 권고하는 것이 가능..</p>		<p>거버넌스</p>
<p>4. 국제 연합의 역할- 세계 평화와 안전을 유지하는 것이다. 유엔은 침략 등의 평화를 위협하는 행동을 하는 나라에 대해 안보리 결정으로 경제 조치나 군사적 조치를 포함한 제재를 하는 것이 가능하다... 평화유지</p>	<p>4. 국제연합이 하는 일-이라크의 쿠웨이트 침공 시 안보리 결의를 통해 쿠웨이트를 해방.. 정전이나 선거 감시 등의 평화유지 활동... 일본도 참여.. 유엔은 문화, 교육의 진흥에 앞장서는 유네스코, 노동문제의 해결을 목표로 하</p>	<p>①⑥ ⑧</p>	<p>세계 정의와 거버넌스</p>

활동을 하고, 일본도 참여하고 있다. 제2의 역할은 경제, 사회, 문화 환경 인권 등의 분야에서 국제협력을 추진하는 것이다.. 세계 사람들의 생활을 향상시키기 위한 활동에 노력하고 있다.	는 국제노동기관...등 전문기관이나 보조기관이 있다. 세계의 사람들의 삶의 향상을 위하여, 세계의 평화와 안정을 유지하기 위해 다양한 활동이 전개되고 있다.		
--	---	--	--

<표 21> 5-3. 앞으로의 국제사회와 일본

C교과서	D교과서	TLO	관점
1.평화주의와 헌법 9조-일본은 제 2차 세계대전에서 다른 나라에 중대한 손해를 입히고... 일본국 헌법은 전쟁을 포기하고 세계 영구평화를 위해 노력하겠다는 평화주의를 내걸었다...전쟁을 포기 전력을 가지지 않고, 교전권을 인정하지 않는다...	1. 평화주의를 내건 헌법- 일본 국 헌법은 그 전문에 항구적 평화를 염원... 평화를 사랑하는.. 모든 이들이 평화 안에서 생존할 권리를 가지고 있다는 것을 확인하고.. 9조에서는 전쟁을 영구 포기, 전력을 보유하지 않는 교전권을 부인하고 있다. 왜 이러한 내용이 있는가.. 일본의 전쟁으로 인해 타국의 생명은 물론... 전쟁이나 분쟁을 미연에 방지하고... 무력행사를 피하는 것을 평화주의라고 한다. 일본 9조는 특별히 무력의 보유와 행사를 엄격하게 제약하고 있어.. 철저한 평화주의를 지닌 헌법이다.	②⑤⑧	세계 정의와 거버넌스 , 국가주의
2. 자위대- 일본국을 방위하기 위해 자위대를 가지고 있다... 헌법 9조와의 관계를 정부는 주권국가에는 자위권이 있어...	2. 자위대의 역할과 존재-국가의 방위, 국제 사회 안전 유지에 공헌하는 목적으로 자위대가 창설, 자위대는 1954년 발족 이후, 규모나 장비를 증강	②③	세계 정의와 거버넌스 ,



<p>필요최소한도의 실력을 가지고 있는 것을 금지하지 않는다고 설명... 이에 반대하는 사람도.. 2015년에는 일본과 밀접한 관련을 가진 국가가 공격당했을 때, 일본이 위협에 처해있을 때 집단적 자위권을 행사할 수 있도록 법을 개정... 이것은 9조가 제시하는 범위를 넘었다고 반대하는 의견도 있다.</p>	<p>하여 세계 수준의 방위력을 가지게 되었다.. 존재를 둘러싸고 헌법과 관련하여 다양한 의견이 존재... 모든 국가에 자위권이 있으며, 필요최소한의 실력을 보유하는 것은 제 9조의 전력에 해당하지 않는다고.. 일부 국민들은 자위대의 장비가 최소한도를 넘었다고 보면서 헌법을 위반했다고 주장한다.. 현재 자위대의 최고지휘권은 문민인 내각총리대신이며 자위대를 통할하는 자위대신도 문민이다. 이러한 원칙은 문민통제로, 군부의 독재에 의한 전쟁이 일어나지 않도록 하고 국회와 정부의 민주적 통제 하에 있다.</p>		국가주의
<p>3. 자위대와 국제공헌-자위대는 최근 일본의 방위뿐만이 아니라 국제공헌으로 다양한 활동을 하고 있다. 국제 평화협력법에 따라 캄보디아나 동티모르에서 유엔 평화유지활동에 참가...이라크 전쟁 후 부흥 지원...소말리아 해적 소탕 등... 이러한 국제적 공헌에 신중한 목소리도 존재.. 일본의 재해 시에 국민의 생명을 지키는 것도 중요한 목표</p>	<p>3. 국제사회의 평화와 일본의 공헌-91년 걸프전이후로 일본의 세계 공헌에 대해 의문 제기 1992년 국제평화협력법이 성립, 자위대가 캄보디아에 평화유지로 파견, 그 후로도 각국의 평화유지나 부흥을 지원하기위해.. 역할 확대... 해외에서의 활동을 쉽게 하는 법 정비 등의 의견 9조에 위배된다며 반대하는 의견이 있음.</p>	①②③	세계 정의와 거버넌스 , 국가주의
	<p>4. 세계 평화를 향해- 2차 대전 이후 한 번도 전쟁을 하지</p>	②③⑤ ⑧	세계 정의와

	<p>많은 일본은 세계에서 높은 평가를 받고 있다... 자위대도 재해 파견이나 평화 유지 활동으로 그 성과를 높이 평가받고... 자국의 영토를 지키면서 세계 평화에 어떻게 공헌할 수 있을지.. 일본의 평화주의나 자위대의 존재 방식에 대해서 생각해볼 필요가 있다.</p>		<p>거버넌스 , 국가주의</p>
<p>4. 세계 평화를 향해 -일본은 1945년 히로시마 나가사키 원자폭탄 투하로, 많은 희생자를 냈다.. 핵병기는 많은 사람을 순식간에 죽이고, 방사능 후유증으로 피폭자의 건강에 장기간 영향을 준다. 일본은 핵병기에 대해 비핵3원칙을 내걸고 있다. 핵병기의 폐기와 군축에 의한 세계 평화를 이루는 것이 국제사회에서 해야 할 일본의 역할이다.</p>	<p>5. 핵폐기를 향해 -일본은 세계에서 유일하게 핵 병기에 피폭된 국가이며 비핵3원칙을 내세운 나라이다. 국제사회에서 핵병기의 폐계를 요구하는 운동이나 유엔의 이론에서 중요한 역할을 해 왔다...미국이나 러시아등 핵 보유국은 조약을 맺은 핵개발의 축소나 감소를 추구해왔다 그러나 핵비확산조약에 가입하지 않은 나라도 있어... 지금도 새로운 핵병기 개발의 가능성이 사라지지 않고 있다.</p>	<p>⑤⑧</p>	<p>세계 정의와 거버넌스 , 국가주의</p>
<p>5. 일본의 평화주의 외교 - 2차대전 이후 일본의 외교는 평화주의와 국제공헌을 중시.. 일본국헌법 전문과 9조에서 평화주의를 표명... 유엔 중심주의 채택.. 비핵삼원칙.. 국제공헌으로는 기술원조를 포함한 정부개발원조(ODA)를 중심으로 지구환경문제의 해결... 국제협</p>	<p>6. 일본의 국제 공헌- 전후 일본은 안정된 민주주의의 기반에서...경제 대국으로.. 기술협력이나 경제원조를 중심으로 국제공헌을 실천하고 있다...개발 도상국 중심으로 다수의 정부개발원조를 제공해왔다.(ODA) 세계에서 일본의 원조액은 많은 수준이며...과거에는 거대 프로젝트 중심.. 최근에는 더욱 효과적으로 원조</p>	<p>⑤⑦⑧ ⑨</p>	<p>세계 정의와 거버넌스 , 국가주의</p>

<p>력을 위해 공헌... 최근에는 평화유지활동(PKO)에 자위대를 파견하는 등, 유엔에 대한 인적 협력을 실행하고 있다.</p>	<p>가 이루어지고 있다. 다양한 국제기관에의 출자를 통한 지원도 중요해지고 있다.</p>		
<p>6. 주변국과의 관계-전후 일본 외교의 중심 중 하나는 미일관계, 미일 동맹은 아시아를 시작으로 세계 안정에 영향... 아시아 태평양 지역의 발전을 위해 경제 관계도 강화... 오키나와의 미군 기지 문제가 남아있음.. 동아시아와 동남아시아와의 문화적 경제적 관계 강화... 아시아 주변국에 전쟁으로 미친 피해를 잊지 말고 특히 한국과 중국은 주변국으로 좋은 관계를... 한편으로 일본의 고유 영토인 다케시마 문제...한국이 불법 점거.. 한국에 항의중.. 센카쿠 열도.. 중국에 항의중.. 북한의 핵개발이나 미사일, 납치 문제 등.. 계속해서 해결을 요구하고 있다.</p>	<p>7. 세계 속의 일본 - 옛날 일본과 아시아 국가들 사이에 전쟁이...전쟁으로 일본이 아시아인들에게 끼친 피해에 대해 일본은 깊이 반성하고.. 앞으로도 주변국과 좋은 관계를 강화할 필요가 있다. 전후 일본은 아시아 국가들을 중심으로 대규모의 경제 원조를... 이러한 일본의 모습은 국제사회에서 높게 평가받고 있다. 2011년 동일본 대지진 때 세계에서 많은 지원이 왔다... 오늘날에는 세계 각국이 외교를 통해 어울리며 서로 지원과 협력을 하는 가운데 다양한 문제를 해결하기 위해 노력하고 있다. 일본도...평화로운 국제사회 구축에 중요한 역할을 하고.. 다른 나라와 좋은 외교관계를 유지하고 발전해가는 것이 중요하다.</p>	<p>②⑤⑦ ⑧⑨</p>	<p>세계 정의와 거버넌스 , 국가주의</p>

■ D-환경과 지속가능한 사회

<표 23> X. 환경 문제와 지속 가능한 환경

A교과서	B교과서	TLO	관점
1.기후변화: 산업혁명 이후 공장가 가정에서 화석 연료 사용에 따른 온실가스 배출.. 인위적 요인에 의해서도 변화.. 온실가스 배출 증가..이처럼 대기 중에 온실가스의 양이 많아지면서 온실 효과가 과도하게 나타나 지구의 평균 기온이 높아지는 현상을 지구 온난화라 한다.	1. 기후변화는 일정한 지역에서 장기간에 걸쳐서 나타나는 기후의 평균적인 상태가 변화하는 것으로.. 지구가 생긴 이래 기후는.. 인간의 활동이 강하게 영향을 미치기 시작한 것은 산업혁명 이후.. 온실 효과... 에너지 균형이 무너지면서 지구 평균 기온이 높아지는 현상을 지구 온난화라고 한다.	②	세계 정의와 거버넌스
2. 기후변화의 영향: 지구의 평균 기온이 상승하면서... 해수면이 꾸준히 상승하고 있으며... 기후 변화가 국가의 존립을 위협하고 있다.. 홍수나 가뭄 사막화가 심해지는 등의 다양한 기후 변화 현상으로 어려움을 겪는 지역이 나타나고 있다.	2. 기후 변화는 인간 생활에 어떤 영향을 미칠까? 빙하 감소와 해수면 상승: 해수면 상승으로 저지대 나라들은 수시로 범람 및 침수 피해를 겪고 있으며...:지구 곳곳에서는 태풍, 홍수, 폭우, 가뭄, 폭설 같은 기상 이변 증가; 생태계 변화: 해양 생태계에 변화가 일어난다... 고산 식물의 경우 멸종할 위험이 커진다.. 심각한 혼란을 초래할 수 있다.. 식물의 개화 시기가 빨라지고.. 특정 지역에서만 발생하던 질병이 다른 지역으로 퍼질 수 있다..	②③	세계 정의와 거버넌스

<p>3. 기후변화를 해결하기 위한 노력: 기후변화가 계속되면 지구의 생태계가 위험해진다... 온실가스 배출량을 줄이기 위해 노력해야... 국제사회는 적극적으로 대처하기 위해.. 국제연합 기후 변화 협약을 채택(1992)...교토 의정서를 의결... 제 21차 국제 연합 기후 변화 협약 당사국 총회를 통해... 노력을 기울이고 있다.. 우리나라는,, 대응책을 세우고 실천하고 있다... 개인은.. 온실가스 배출량을 줄이기 위해 노력해야한다.</p>	<p>3. 기후 변화를 해결하려면 어떻게 해야 할까? : 기후 변화에 따른 피해는 이산화탄소 배출이 많은 선진국이나.. 개발도상국 뿐 아니라.. 저개발 국가에서도 나타난다... 특정 지역이나 국가에 한정되지 않은 전 지구적 차원에서 공동 노력이 필요하다.. 기후변화 협약(1992)... 교토 의정서... 프랑스 파리에서는 2020년 이후의 변화 대응을 담은 파리 협정을 채택... 적극적으로 기후 변화 대응에 노력하고 있다.</p>	<p>⑦⑧⑨</p>	<p>세계 정의와 거버넌스</p>
<p>4. 환경 문제 유발 산업의 이동: 자원 소비 증가에 따른 환경문제.. 산업 혁명과 기술 혁신으로... 인구 폭발적 증가.. 환경을 악화... 도시화와 교통량 증가.. 환경 문제 심화; 공해 유발 공장의 이전: 선진국 기업은... 환경 오염을 유발하는 오래된 제조 설비는 개발 도상국으로 이전.. 해당 지역에 환경 문제를 일으키기도.. ; 전자 쓰레기의 이전: 전자 쓰레기에는 중금속이 포함... 선진국은 개발도상</p>	<p>4. 유해 쓰레기의 국제적 이동 공해 유발 산업의 국제적 이동 :전자 쓰레기의 대부분은 산업화된 선진국에서 배출... 선진국은 환경 및 경제적 부담을 줄이기 위해 아시아와 아프리카의 개발 도상국에 불법적으로 수출... 개발도상국에서는 유해 물질 배출에 따른 환경 오염과 생태계 파괴가 심각...선진국은 오늘날 환경에 더 많은 관심.. 개발 도상국은 공해 유발 산업을 규제하는</p>	<p>①③②</p>	<p>세계 정의와 거버넌스</p>

<p>국으로 전자 쓰레기 이전.. 해당 국가의 오염 심화</p>	<p>장치를 제대로 갖추지 못한.... 선진국은 환경 문제를 일으키는 오래된 공장을 개발 도상국으로 이전... 개발 도상국에서 유해 물질 누출로 인한 사고... 국제사회는 규제하기 위한 협약을 체결하였다.</p>		
<p>5. 생활 속의 환경 이슈: 환경 이슈란 환경 문제 중에서 원인과 해결 방안이 입장에 따라 서로 다른 것...; 생활 속 환경 이슈.. 쓰레기 문제... 유전자 재조합 식품의 인체 유해성 및 생태계 교란 여부 문제... 미세 먼지... 폐와 심장 질환, 치매 등의 뇌 질환 유발.. 이를 둘러싼 갈등 발생..</p>	<p>5. 생활 속의 환경 이슈: 건강을 위협하는 미세먼지... 호흡기 질환을 유발하는 등 건강에 나쁜 영향.. ;유전자 변형 농산물.. 새로운 성질의 유전자를 지니도록 개발한 농산물...인간에게 어떤 영향을 미치는지 알 수 없기 때문에 위험...;환경을 생각하는 로컬푸드: 지역에서 생산된 농산물을 지역에서 소비... 안전한 먹거리.. 농민은 안정적 소득..</p>	②	세계 정의와 거버넌스
<p>6. 환경 이슈를 바라보는 다양한 입장: 환경을 바라보는 관점 또한 다양해지면서... 다양한 집단의 입장이 대립... 지구촌의 지속 가능성을 최우선으로 하여 토의와 토론을 통해 의견의 차이를 좁혀... 합리적이며 민주적 절차를 따라야 한다.</p>	<p>6. 환경 문제를 해결하기 위해 무엇을 할 수 있을까? 전 지구적 차원의 대책 수립도 필요...우리 스스로가 일상생활에서 환경 문제에 관심을 가지고 환경 보전 활동에 참여하는 등의 실천이 중요.생활 속 실천으로 큰 효과를 거둘 수 있다.</p>	⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<표24> 1-1-4. 지속가능한 사회를 향해

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 지속가능한 사회란-우리가 사는 사회는 세계화, 정보화...이 가운데 사회의 환경 에너지나 인권, 평화...등에 관련된 문제가 발생하고 있다. 이러한 과제를 해결하기 위해서는 ‘지속가능한 사회’라는 사고방식을 가지는 것이 중요하다. 지속 가능한 사회는 미래의 세대의 행복과 현재 세대의 행복이 양립할 수 있는 사회를 의미합니다...지구 온난화 등...100년 후의 미래의 세대를 생각하여 우리의 생활 방식을 되돌아보지 않으면 안 됩니다...	1. 지속 가능한 사회- 지금까지 배운 내용을 토대로, 지속 가능한 사회를 위한 여러분의 약속을 만들어 봅시다. 미래에 대한 나의 약속을 작성하는 과정에서 우리들은 친구, 가족 등 다양한 사람과 대화를 통해 이를 개선해나갑시다. 그리고 함께 살아가는 사회의 실현을 향해 우리가 있는 지금 이곳에서부터 지구 규모의 지속가능한 미래에의 행동의 띠를 더욱 넓혀가도록 합시다.	⑤ ⑦ ⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

<표 25> 5-2. 다양한 국제문제- 환경

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 위험한 지구환경- 현재 지구환경은 위기에 직면해 있다. 삼림 벌채에 의해 사막화가 진행되고...대기오염이나 산성비 발생... 오존층의 파괴, 지구 온난화, 해양오염, 절멸 위기에 있는 생물 문제 등 다양한 지구 환경문제가 일어나고 있다. 이들은 우리가 편리하고 쾌적한 생활을 추구해온 결과	1. 다양한 환경문제- .. 지구는 다양한 생물이 생식하는 기온이 안정된 생명의 별이 되었다. 그러나, 생물 진화의 최종적인 인류가 공업 사회를 만들고 편리함을 추구한 결과 심각한 지구 환경문제가 발생.. 공업생산, 발전 교통을 위해 대량의... 화석연료가.. 대기중 이산화탄소나 질소산화물을	②	세계 정의와 거버넌스

일어나, 그 영향은 국경을 넘어 넓어지고 있다.	배출... 온난화나 산성비의 원인.. 오존층 파괴.. 대량의 삼림 파괴.. 사막화의 원인이 되고 있다.		
2. 지구온난화와 기후변화- 지구환경문제 중 지구온난화는 다양한 환경파괴의 원인이 된다... 이산화탄소등의 온실가스 효과로... 많은 생물이 살아갈 수 없게 되고... 농작물이 자랄 수 없으며 가뭄이나 홍수 등 자연재해가 일어나기도 한다.. 빙하가 녹아 해수면이 상승하여 해발 고도가 낮은 곳은 수몰될 우려가 있다.	2. 지구온난화와 그 영향- 지구온난화 문제는 우리 생활에 큰 영향을 미치고 있다. 대기 중 이산화탄소의 기체에는 온실효과가 있어... 지구 전체의 온도가 상승하여.. 세계 각지에서 기후나 해류가 변동하여 태풍이나 호우가 늘어나는 한편, 가뭄에 의해 식량이나 물이 부족한 지역도... 빙하가 녹아 해수면이 상승하여.. 수물의 위기.. 동식물이 사멸하는데 영향을 준다.	②	세계 정의와 거버넌스
3. 국제사회의 노력- 지구 환경 문제의 해결을 위해 국제사회의 협력이 필요., 국제연합환경개발회의에서 기후변동 조약이나 생물 다양성 조약 등이 조인되었다. 1997년에는... 선진국의 온실가스 배출 감축을 의무로 하는 교토 의정서가 채택... 미국 등의 이탈로... 2015년 파리 협정.. 온도 상승을 2도보다 낮게 억제... 각국, 지역의 책임 있는 행동이 필요하다.	3. 국제사회의 움직임과 앞으로의 과제 -이러한 사태를 검토한 유엔 특별위원회는 지금까지의 생활방식을 지속 불가능하다고 보고, 지속가능한 발전으로의 전환의 필요성을 호소.. 1992년 환경개발 회의.. 기후변동 조약과 생물 다양성 조약.. 1997년 교토 의정서.. 미국의 탈퇴... 2015년 파리 의정서에서는 평균 기온의 상승을 억제하는 대책을 실행하도록 합의.. 생물자원의 이용	②③⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스



	과 이익 배분의 규칙을 정한 나고야 의정서가 채택... 각국에서도 각종 이해관계가 대립하고 있지만 단 하나뿐인 생명의 별을 지키기 위해 이러한 과제를 극복해야한다.		
4. 지구환경문제의 해결을 향해- 지구 환경 문제를 해결하기 위해서는... 환경 보전과 경제 사회발전을 양립시키고 장래 세대의 행복과 현재 세대의 행복을 동시에 만족시키는 지속가능 사회의 사고가 중요하다. 지구환경문제를 인류 공통의 과제로 인식하고 각국이 협력하여 노력하는 것이 필요하다.	-이러한 사태를 검토한 유엔 특별위원회는 지금까지의 생활방식을 <u>지속 불가능하다고 보고, 지속가능한 발전으로의 전환의 필요성을 호소</u> . 각국에서도 각종 이해관계가 대립하고 있지만 단 하나뿐인 생명의 별을 지키기 위해 이러한 과제를 극복해야한다.	②⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

#### ■ E- 다양한 국제 문제(빈곤)

<표 27> XII. 더불어 사는 세계

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 지구상의 지리적 문제: 지구촌.. 다양성은 세계 여러 곳에서 발생하는 지리적 문제의 원인... ; 기아문제: <u>급격한 인구 증가와 식량 분배의 국제적 불균형</u> ...인위적인 요인이 심화... 영역을 둘러싼 분쟁: 영토 또는 영역의 주	1. 지구상에는 어떤 지리적 문제가 있을까? ;기아: 기아는 인간이 생존하는데 필요한 물과 영양소를 충분히 섭취하지 못하여 발생한다... 식량 분배와 공급이 원활하지 않음... 아프리카와 일부 아시아에서 심각... 식량은 부족	①②③	세계 정의와 거버넌스

<p>권을 두고 벌어지는 국가 간의 분쟁... 역사적 배경, 자원을 둘러싼 경제적 인 권 다툼 등이 복잡하게 얽혀있다... ;생물 다양성 감소: 산업화와 도시화로 ... 동식물의 터전이 사라 지고 외래종의 침입으로 생태계가 파괴... 국제 연 합은 생물 다양성 협약을 채택... 생물 종을 보호하 고 생물 다양성을 유지하 기 위해 노력하고 있다.</p>	<p>하지만 인구 증가율은 높 아 상황이 악화... ;생물 다양성의 감소: 기후변화, 환경오염, 서식지 파괴, 남획, 외래종 침입으로 발 생... 열대우림 파괴는 생 물종 감소의 주요 원인... 생물 종이 감소하면 인간 이 이용 가능한 생물 자 원... 감소.. 생태계 파 괴...;영역 갈등: 세계 여 러 국가 사이에 더 많은 영토와 영해를 차지하기 위한 갈등이 발생... 다양 한 원인에 의해 나타난 다... 해상 교통로의 요지 와 베타적 경제 수역을 확보하기 위한 갈등이 늘 어나고 있다.</p>		
<p>2.지역 격차와 빈곤문제: 경제가 지속적으로 성장 하면서 대부분 국가는 발 전하고 있지만 일부 국가 및 지역은 여전히 극도로 빈곤... 이들 국가는 사하 라 이남 아프리카와 남아 시아 등지에 집중...</p>	<p>2. 저개발 지역의 발전을 위한 노력; 지역별로 발전 수준이 다른 이유: 자연환경.. 기술, 자본, 토지 등 경제 환경에 영향을 주는 요소가 지역마다 다르기 때문... 세계화의 확산과 더불어 더욱 벌어지는 경 향.. 선진국은 국내 총생 산과 소득 수준이 높게 나타난다... 동남아시아, 라틴아메리카, 아프리카의 개발 도상국은 소득 수 준 이 매우 낮게 나타난다...</p>	②③	세계 정의와 거버넌스
<p>3. 빈곤문제 해결을 위한</p>	<p>3. 저개발 지역의 빈곤</p>	⑤⑧	세계

<p>노력: 국제 연합은 세계의 빈곤 문제를 해결하기 위해... 지속 가능 발전 목표(SDGs)를 정하여 협력을 확대해나가고 있다... 비정부 기구들도 힘을 쏟고 있다.. 저개발 지역은 경제 개혁을 시행.. 국가의 공공 지출을 늘려가고 있다.. 수확량이 많은 품종을 개발...</p>	<p>해결을 위한 노력은? 저개발 국가들은 빈곤 문제를 해결하기 위해 다양한 노력을 기울이고 있다,... 식량 생산을 늘리고 질병 문제를 해결.. 경제 성장을 꾀하고... 인적 자원 개발에 힘쓰고 있다...국외의 자본과 기술 투자 유치로 국내 산업 향상을 꾀하고 있다...</p>		정의와 거버넌스
<p>4.세계의 불평등 문제를 어떻게 해결할 수 있을까?: 정부 간 국제기구: 세계의 국제 협력을 도모하는 대표적인 국제기구로는 국제 연합이 있다. 국제 연합은 국제 평화와 안전의 유지, 인권 및 자유 확보를 위해 노력... 국제 연합 산하에는 여러 기구들.. OECD는 ODA를 통해 정부나 국제기구가 공식적으로 지원하는 저개발 국가의 빈곤문제를 해결하기 위해 국제 사회가 재정 및 기술, 물자 등을 지원한다.</p> <p>;국제 비정부 기구: 세계 시민들의 자발적인 모금으로 운영.. 여러 방면에서 발생하는 범 세계적인 사회 문제를 해결하기 위한 다양한 활동.. 옥스팜,</p>	<p>4. 지역 간 불평등 완화를 위한 국제 사회의 노력 ; 국제 기구의 노력: 지역 간 불평등 완화.. 국제적 협력 필요.. 가장 활발... 국제 연합... 지구상의 여러 문제를 해결하기 위한 전문 기구들이 활동.. OECD에서는 공적개발원조... 선진국에서 개발도상국의 경제발전 등을 목적으로 개발 도상국에 도움을 주는 것; 비정부 기구: 인도주의적인 차원에서 구호 활동...</p>	<p>⑤⑦⑧ ⑨</p>	세계 정의와 거버넌스

국경없는 의사회, 그린피스, 세이브 더 칠드런 등			
5. 공정 무역: 선진국과 저개발 국가 사이의 불공정 무역을 개선하여 저개발 국가의 생산자에게 정당한 가격을 지급하는 무역 방식.. 생산 지역의 빈곤 완화에 도움을 주고 있다.	5. 공정 무역: 개발 도상국에서 생산되는 환경 친화적인 제품들에 대해... 선진국의 소비자가 정당한 가격을 지급하여 생산자들에게 무역의 혜택이 돌아가도록 하는 운동	⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스
6.세계의 지역 간 불평등 문제 해결을 위한 자세: 세계의 불평등 문제를 해결하기 위해서는 세계가 힘을 합치고 모두가 더불어 살아가는 태도를 지닐 수 있도록 노력해야 한다.	6. 세계 시민으로서의 자세와 역할 : 우리의 삶의 공간이 전 지구로 확대.. 전 지구적 차원의 협력과 공동 대응이 필요한 문제가 나타남.. 세계 시민의 자세 필요.. 지구촌을 하나의 공동체로 인식.. 다양한 문제에 관심을 두고 협력.. 공동체 일원으로 서로의 차이와 다양성을 인정하고 존중하는 자세를 갖추어야 한다.	⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<표 28> 5-2. 다양한 국제문제- 빈곤문제

C교과서	D교과서	TLO	관점
1.세계의 빈곤문제- 세계에는 9억 명의 인구가 하루 1.9달러 미만으로 생활하는 빈곤한 상태에 있다. 특히 심각한 곳은 사할린 이남의 아프리카이다. 선진국에서도 경제격차가 커		②⑤⑧	세계 정의와 거버넌스

저 빈곤에 빠지는 사람이 늘어나고 있다.. 산업 미발달.. 의료서비스 부족.. 교육 기회 부족 등 다양한 문제가 연결되어 발생하여 해결이 어렵다.. 빈곤문제를 해결하기 위해서는.. 다양한 대책이나 원조를 통해 사람들이 자립하여 생활할 수 있도록 하는 것이 필요하다.			
2. 식량공급의 편중과 기아-지구에는 모든 인구가 먹을 수 있는 충분한 식량이 생산되나.. 모든 사람들에게 공평하게 나누어지고 있지 않다. 세계에는 기아상태의 사람들이... 8억명 정도 있다.. 도상국에서는 농업에 필요한 설비나 기술이 부족하여 충분한 농업생산이 불가능하였다... 지구온난화의 영향으로 대규모의 자연재해, 지역분쟁에 의해 식량 생산이 더욱 어려워지고 있다.. 최근에는 바이오 연료에 이용되는 곡물이 늘어나 식량가격이 상승하여 기아 문제가 더욱 심각해지고 있다..	2. 식량문제의 상황- 인구의 급증으로 발생한 심각한 문제는 식량부족입니다. 식량부족의 원인은 내전이나 분쟁, 자연재해, 이상기상 등 인구 증가 이외에도 많고,,, 식량 가격이 상승하여, 가난한 사람들의 생활을 압박하고 있다. 바이오 연료의 가격 상승.. 식량 가격 상승.. 육류 소비.. 식량 가격 상승.. 한편 식량 공급의 편중으로 인해 선진국에서는 많은 양의 식량이 폐기되나 도상국에서는 많은 이들이 기아에 시달리고 있다.	②③	세계 정의와 거버넌스
3. 빈곤을 없애기 위한 노력-유엔은 2001년 밀레니엄 개발 목표를 제시하여		⑤⑦⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

<p>세계 빈곤인구와 기아인구를 절반으로 줄이고 모든 아이들에게 초등교육을 받게 하고, 2015년까지 달성해야 하는 8가지 목표를 제정... 다양한 기관, 가맹국, 비정부 기구 등이 협력한 결과.. 상당한 성과를...2015년에는 지속가능한 개발목표를 채택하여 2030년까지 17가지 목표를 제정.. 빈곤과 기아의 근절, 교육 보급 등의 노력을 더욱 진행하고 있다.</p>			
<p>4. 도상국 사람들의 자립을 위해-빈곤문제의 해결을 위해서는 원조뿐만이 아니라 사람들의 자립을 촉진하고 지지해줄 필요가 있다.. 노동을 공정한 가격으로 거래하고.. 선진국에서 이를 구매하는 것으로 생산자의 생활을 지탱하는 공정무역이 주목받고 있다.. 힘든 사람들의 새로운 사업을 위해 소금융 대출제도...큰 성과를 올리고 있다.</p>		<p>⑤⑦⑧ ⑨</p>	<p>세계 정의와 거버넌스</p>

■ F- 다문화 사회

<표30> VII. 개인과 사회생활

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 차별과 갈등-사회집단은 각기 다른 외모, 취향, 종교 등을 지닌... 이렇게 구분할 수 있는 특성을 차이라고... 차별은 인권을 침해하고 사회 구성원 간에 갈등을 일으켜 사회 통합을 저해한다.	1. 차이와 차별-차이는 ‘서로 같지 않고 다른 것’을 의미하며, ..부당하게 대우하는 경우가 있는데 이를 차별이라고 한다.	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스
2. 차별과 갈등의 해결방안-서로 다르다는 차이를 인정하고 다양성을 존중해야.. 사회적으로는 차별을 금지하고 약자를 보호하는 다양한 법률과 정책을 마련해야...	2. 사회 집단에서 나타나는 차별과 갈등-사회집단 간 사회 집단 내에서 차별이 발생, 인간의 존엄 가치를 침해... 3. 차별과 갈등의 바람직한 해결-개인적 차원에서 서로의 차이를 인정하고 존중.. 사회적 차원에서는 인간다운 삶을 영위할 수 있도록 복지제도를 마련..	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스

<표31> XII. 사회변동과 사회 문제

A교과서	B교과서	TLO	관점
1. 다문화 사회- 다문화 사회란 다양한 언어, 문화를 가진 다양한 인종의 사람들이 함께 어우러져 살아가는 사회를 말한다...우리 사회를 문화적으로 풍부하게 하는데 이바지.. 반면 이주민 문화에 관한 편견과 고정 관념으로 갈등이 나타나기도 하고, 문	1. 다문화적 변화의 원인과 현황- 세계화의 영향으로...한 사회 안에 서로 다른 문화가 공존하는 다문화사회가.. 다문화적 변화가 나타나고 있다. 우리나라의 인구에서 외국인이 차지하는 비율은...국적도 매우 다양해졌다.	② ④ ⑤ ⑥ ⑧	세계 정의와 거버넌스

화 간의 차이가 차별로 이어 지기도 한다.			
2. 다문화 사회의 공존 방안 - 세계화 시대를 맞아 우리 사회의 변화가 더욱 빨라져.. 갈등 요소를 지니고 있는 만큼 공존 방안을 모색해야.. 문화의 다양성을 이해하고 다른 민족과 문화를 포용하는 관용의 자세 필요... 다문화 교육으로 서로의 문화를 이해하는 폭을 넓혀야	2. 다문화적 변화에 따른 문제점-문화적 차이로 갈등이 나타나기도 하고..외국인 이주민에 대한 편견과 사회적 차별이 나타나.. 3. 다문화적 변화의 대응방안-다양한 문화적 배경을 둔 사람들을 우리 사회의 구성원으로 인정하는 태도가 필요... 다문화 교육 프로그램을 마련하여 문화적 격차를 좁히도록 노력해야...	② ④ ⑤ ⑥ ⑦⑧	세계 정의와 거버넌스

<표 32> 1-2-3. 다문화 공생을 향하여

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 다문화 공생과 이문화 이해 -세계화의 진전으로 국경을 넘어 사람이나 물건, 정보가 이동하는 것으로 다양한 문화가 발생.. 다문화 공생은 국적이나 민족, 종교 등이 다른 사람들이 서로의 문화의 차이를 인정하고 대등한 관계를 구축해나가면서 사회의 일원으로서 함께 살아가는 의미이다... 이를 위해 우리 개인은 이문화를 이해하려고 하는 태도가 요구된다...	3.글로벌화와 이문화 이해-글로벌화의 진전에 의해 다양한 방면에서 해외와의 교류가 활발해져,.. 외국인과의 접촉 기회가 늘어났다.. 상대의 행동 기준이 되는 생활 습관이나 종교 등을 이해하는 것이 중요,.. 세계에는 다양한 문화가 있습니다... 지금까지도 외국의 문화로부터 다양한 것을 적극적으로 취하여 개선해 왔습니다...최근에는 세계가 일본의 문화를 주목하고 있습니다.. 우리도 일본의 전통이나 문화의 훌륭함을 이해	④ ⑤ ⑥ ⑦⑧⑨	세계 정의와 거버넌스



	하고 외국인과 적극적으로 교류하면서 자신의 문화를 창조하여 다음 세대에 전달해야한다.		
사람은 모두 자신답게 살아가기를 원하며 이를 위해 자신의 문화를 소중히 여기며 살아간다...문화 간 우열을 가리는 것은 있어서는 안 될 일이다. 그 결과로 차별이나 편견이 발생한다. 다양한 문화나 사고 방식을 가진 사람이 협력하는 것을 통해 더 나은 사회를 만들어가는 것이 가능해진다.		④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	세계 정의와 거버넌스

<표 33> 2-2-2. 평등권- 공생사회를 향하여

C교과서	D교과서	TLO	관점
1. 평등하게 살아갈 권리- 모든 인간은 평등한 존재이며.. 평등한 취급을 받을 권리를 가지고 있다.		⑤⑥	세계 정의와 거버넌스
2. 부락차별의 철폐-부락차별은...차별부락 출신자에 대한 차별로 동화 문제로 불립니다. 에도시대에 차별 받던 신분... 메이지 이후로 폐지...정부는 체별해방을 위한 정책을 실행하지 않아... 취직, 교육, 결혼 등에서 차별이 계속되었다... 현재도 차별이 계속되고 있어, 학교 지역, 직장에서 다양한 인권 교육이나 철폐	1. 부락 차별에서의 해방- 부락 차별은 인권 침해와 차별에 관한 중요한 문제이다... 차별 부락 출신이라는 이유로 결혼이나 취직에서 차별을...2002년 이후.. 문제 해결을 위해 다양한 정책이.. 지속되고 있다.	⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스

활동이 이루어지고 있다.			
3. 아이누 민족 차별 철폐- 아이누 민족은 이전부터 북해도...고유한 말과 문화를 가지고... 메이지 정부는 북해도 개척 과정에서 아이누의 토지를 빼앗고...동화정책...차별을 지속... 1997년 아이누 문화 진흥법에서는... 아이누 전통을 존중하는 것이 요구되어... 아이누 민족은 문화 계승과 교육 충실을 목표로 하고 있다...	2. 아이누 민족 차별-아이누 민족은 북해도나 사할린 등지에 거주하면서... 메이지 정부는 북해도 구주민 보호법을 제정하였으나.. 아이누 민족 토지를 빼앗고... 동화책을 강제하였다... 1997년에 아이누 문화 진흥법을 제정... 2008년에 아이누 민족을 선주민족으로 하는 결의가 국회에서 채택... 아직 남은 차별 철폐의 과제가 남아있다.	⑤ ⑥ ⑦ ⑧	세계 정의와 거버넌스
4. 재일 한인, 조선인 차별 철폐-약 52만명의 재일 한인, 조선인이 거주...비 자발적으로 온 인원들도 존재... 일본에서는 아직도 이들에 대한 취직이나 결혼 등에서의 차별이 존재하고 있다... 역사적인 사정 등을 배려하여 인권보장을 추진하는 것이 필요로 되고 있다.	3. 정주외국인과 함께- 이전 정부는 조선을 지배하여, 2차 세계대전 중에 조선 반도에서 일본에 이주하거나 끌려온 사람들이 많았다. 전후, 조선의 독립에 의해... 현재도 많은 인들이 거주하고 있다... 1980년대 이후는 주로 남아시아의... 노동자나 유학생이.. 현재 일본에 거주하는 외국인은...주민으로 생활하면서 고용이나 주거와 관련하여 차별을 받고 있다... 함께 살아간다는 의미를 다시 한번 생각해 보는 것이 우리에게 필요하지 않을까	⑤ ⑥ ⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스
5. 재일외국인에의 배려- 일본에 사는 외국인의 수는 증가하고 있으며... 1980년		⑤ ⑥ ⑦ ⑧⑨	세계 정의와 거버넌스

<p>대 이후 중국이나 필리핀 등지에서... 학교나 지역, 직장등에서 차별을 받지 않도록 해야 한다... 문화나 언어 등에서 배려가 필요하다.. 우리들은 사람들의 생활이나 사고 방식이 다름을 인정하면서.. 공생사회를 만들어갈 필요가 있다.. 이를 위해 모든 사람이 살아가기 쉬운 사회를 실현해 가는 것이 필요하다.</p>			
---	--	--	--

<표34> 5-2. 다양한 국제문제- 다문화 사회

C교과서	D교과서	TLO	관점
<p>1. 글로벌화 가운데의 문화 - 세계 각지에서는 그 지역의 기후나 역사에 맞는 다양한 문화가 있다. (문화 다양성)..</p>	<p>1. 다양한 사고방식과 문화 - 세계의 사람들은 언어, 종교, 관습 역사등 문화적 요인에서 다양한 민족으로 나뉜다. 각 민족이 가지는 문화는 생활을 풍부하게 함과 동시에, 유대를 강화하여 사회를 지탱하게 된다. 소수 민족과 다수 민족이 함께... 다양한 민족이 함께 국가를 이루기도 한다.</p>	④②	세계 정의와 거버넌스
<p>2. 문화 다양성의 존중 -문화 다양성을 지키기 위해, 국제사회에서 다양한 노력이 이루어지고 있다. 유네스코의 제안으로 체결된 세계유산 조약은 세계의 중요한 자연, 문화재를 세계유</p>		④⑤⑥ ⑧	세계 정의와 거버넌스

<p>산으로 등재해 보존하는 것이다... 2001년에 채택된 문화 다양성에 관한 세계 선언은 문화 다양성을 인류 공통 유산으로 하여 사회 발전과 민주주의에 필수적인 것으로.. 타문화를 이해하고 협력하는 것이 세계 평화와 안전 보장의 최선책임을 밝히고 있다.</p>			
<p>3. 다문화 이해와 국제협력 -우리는 다른 문화와 접촉하여 그것을 받아들이는 것에 소극적이다 하지만 다른 문화를 이해하도록 노력하는 것은 세계인들이 협력하고 다양한 문제를 해결하여 지속가능한 사회를 실현하는데 필요하다. 다른 문화를 가진 사람들끼리 서로를 존중하고 배우면서 공존 공생을 꾀하는 것이 필요하다.</p>	<p>우리는 국내의 소수파를 차별하고 외국의 다른 민족에 대해 편견을 갖기 쉽다. 하지만 다양성을 인정하면서 공존하기 위해서는, 서로의 차이를 정확하게 알고 서로에 대한 관용의 마음을 가질 필요가 있다.</p>	<p>④⑤⑥ ⑦⑧⑨</p>	<p>세계 정의와 거버넌스</p>